

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Lernberatung und neue Lernkonzepte im Kontext

- Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre
 - ZBS-Interview mit Dr. Peter A. Zervakis, Leiter des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), zu: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre
- Lern- und Bildungszentrierte (psychologische) Beratung an der Universität Aarhus
 - Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ („Peer Facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld
- Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation – veränderte Beratungsinhalte
 - Statt lustlos pauken, Lernprojekte starten! Lernprozesse bewusst machen, planen und steuern
 - Selbstmotivierung

1 | 2012

Herausgeberkreis

Sabina Bieber, Dr., Zentrale Studienberatung der Universität Potsdam, stellv. Vorstandsvorsitzende der GIBeT e.V. - Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen

Manfred Kaluza, Studienkolleg der Freien Universität Berlin
Helga Knigge-Illner, Dr., bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführende Herausgeberin)

Franz Rudolf Menne, Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln (geschäftsführender Herausgeber)

Achim Meyer auf der Heyde, Generalsekretär des DSW - Deutsches Studentenwerk, Berlin

Elke Middendorff, Dr., Hochschul-Informations-System (HIS) Hannover

Gerhart Rott, Dr., bis 2009 Akad. Direktor, Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA - Forum Européen de l'Orientation Académique (geschäftsführender Herausgeber)

Klaus Scholle, Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin (geschäftsführender Herausgeber)

Martin Scholz, Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim, stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

Peter Schott, Zentrale Studienberatung der Universität Münster

Sylvia Schubert-Henning, Studierwerkstatt, Universität Bremen

Wilfried Schumann, Psychosoziale Beratungsstelle von Universität und Studentenwerk Oldenburg

Birgit Szczyrba, Dr., Beauftragte für die wiss. Begleitung des Coaching-Netzwerks der Hans-Böckler-Stiftung und des Hochschuldidaktischen Zentrums der Technischen Universität Dortmund

Wolff-Dietrich Webler, Prof., Dr., Leiter des IWBB - Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

Michael Weegen, Dr., Projekt Informationssystem Studienwahl und Arbeitsmarkt (ISA), Universität Duisburg-Essen

Hinweise für die Autoren

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor/innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage: „www.universitaetsverlagwebler.de“.

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,
E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Geschäftsführende Herausgeber:

H. Knigge-Illner, E-Mail: knigge.illner@gmail.com
F. R. Menne, E-Mail: r.menne@verw.uni-koeln.de
G. Rott, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de
K. Scholle, E-Mail: scholle@hochschulberatung.net

Anzeigen: Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 30.03.2012

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Grafik: Variation eines Entwurfes von Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis:

Jahresabonnement: 68 Euro zzgl. Versandkosten
Einzelpreis: 17,25 Euro zzgl. Versandkosten
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter <http://www.universitaetsverlagwebler.de>.

Druck: Sievert Druck & Service GmbH

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezenzionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

1

Beratungsentwicklung/ -politik

Gerhart Rott

Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum –
Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre

2

ZBS-Interview mit Dr. Peter A. Zervakis,
Leiter des Projekts nexus der
Hochschulrektorenkonferenz (HRK),
zu: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

8

Willy Aastrup

Lern- und bildungszentrierte (psychologische)
Beratung an der Universität Aarhus

10

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Melanie Fröhlich

Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und
Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“
(„Peer Facilitated Learning“)
an der Universität Bielefeld

13

Gabriele Bensberg

Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation –
veränderte Beratungsinhalte

18

Jenna Voss

Statt lustlos pauken, Lernprojekte starten!
Lernprozesse bewusst machen, planen und steuern

22

Rolf Wartenberg

Selbstmotivierung

26

Tagungsbericht

Bericht über die Tagung „Bachelor alla Bolognese con ...?
Innovative Studienunterstützung für Bachelor-Studierende“
am 02.12.2011 an der FU Berlin

32

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Wolff-Dietrich Webler (Hg.):

**Universitäten am Scheideweg ?! - Chancen und Gefahren des gegenwärtigen historischen Wandels in Verfassung, Selbstverständnis und Aufgabenwahrnehmung
Ergebnisse des Hochschulforums Sylt 2008**

**Ist der Weg von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden zu Universitäten in differenzierten Leistungsklassen als Produktionsunternehmen für wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und hoch qualifizierte Arbeitskräfte unumkehrbar?
Gibt es einen dritten Weg?**

Die Entwicklung hat sich schon Jahrzehnte abgezeichnet – jetzt ist der Wandel in vollem Gange (und vermutlich unumkehrbar). Die Universitätsleitungen in Deutschland sehen sich – von ihnen gewollt oder nicht – einer Entwicklung gegenüber, die "ihre" Universität täglich verändert und die – provokant zugespitzt – in die Formel gefasst werden kann:

Von der Idee der Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden in grundsätzlich gleichen (gleichrangigen) Universitäten zu einem Produktionsunternehmen in differenzierten Leistungsklassen, das Wirtschaftlichkeitsregeln durchgängig folgt und das vordringlich wirtschaftlich verwertbare Erkenntnisse und Arbeitskräfte erzeugt.

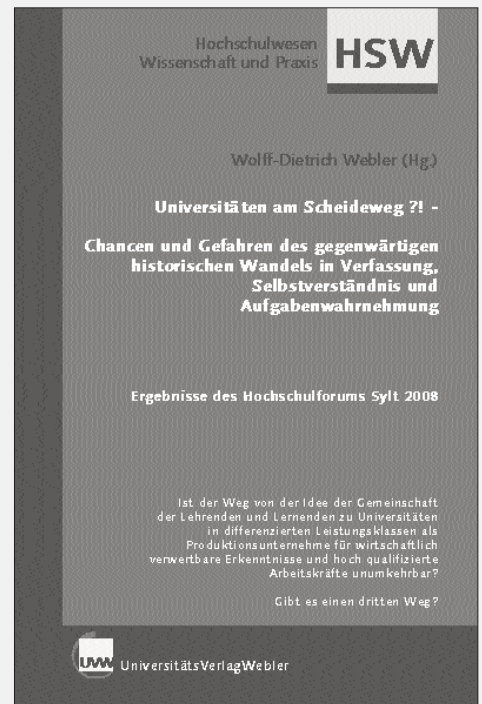
Diese Situation, die die deutsche Universität so nachhaltig verändern wird wie kaum etwas anderes vorher, stand im Zentrum des Hochschulforums Sylt 2008. Dort wurde gefragt:

Gibt es einen dritten Weg?

Die zentrale These lautet: Wenn nicht korrigierend eingegriffen wird, dann wird die Universität als kollegiale Veranstaltung verlassen – mit weitreichenden Folgen für Zusammenhalt, Produktivität, Verantwortungsstrukturen, für Art, Niveau und Profil von Forschung, Lehre und Studium bzw. Art, Niveau und Profil der Absolvent/innen. Bisherige kollegial integrative Meinungsbildungs-, Entscheidungs-, personelle Ergänzungs-(Berufungs-)verfahren werden von betriebsförmigen Strukturen abgelöst. Dieses Neue enthält Chancen und Gefahren – in welchem Umfang und mit welchem Ergebnis ist offen. Das Ergebnis aber ist für die deutsche Gesellschaft und weit darüber hinaus von allergrößter Bedeutung. Hier setzt das in diesem Band vorgelegte Konzept des Hochschulforums 2008 an.

Hochschulforscher, Universitätsrektoren/-präsidenten und Mitglieder aus Wissenschaftministerien haben sich für acht Tage in Klausur begeben, mit dem Ziel die weiteren Konsequenzen der Maßnahmen zu vergegenwärtigen und sich zu vergewissern, ob und wie diese Folgen gewollt werden.

Das Ergebnis – bestehend aus Analysen und Handlungsempfehlungen – wird hiermit vorgelegt.



ISBN 3-937026-64-9, Bielefeld 2009,
296 Seiten, 39.80 Euro

Mit Beiträgen von:

*Philip G. Altbach, Tino Bargel,
Hans-Dieter Daniel, Christiane Gaetgens,
Ludwig Huber, Wilhelm Krull,
Stephan Laske, David Lederbauer,
Bernadette Loacker,
Claudia Meister-Scheytt,
Klaus Palandt, Ulrich Peter Ritter,
Thomas Rothenfluh, Christoph Scherrer,
Jürgen Schlegel, Boris Schmidt,
Dieter Timmermann, Carsten von
Wissel,
Wolff-Dietrich Webler, Gülsan Yalcin,
Frank Ziegele.*

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Liebe Leserinnen und Leser,

das erste Heft dieses Jahres widmet sich neuen Konzepten des Lernens und der unterstützenden Beratung zur besseren Gestaltung von Lernprozessen. Es führt so, der Bedeutung der Sache angemessen, den Themenschwerpunkt des vorangegangenen Hefts fort. Besonders akzentuiert wird der kontextuale hochschulpolitische und hochschuldidaktische Bezug der neuen Lernkonzepte und der ihnen entsprechenden Beratungsansätze. In der Gestaltung der Lernsituationen reflektieren sich ändernde Kernbereiche des Studiums. Diese Veränderungen sind eng verbunden mit dem Bologna-Prozess, d.h. der Herausbildung des Europäischen Hochschulraums.

Der Beitrag **Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre** geht explizit auf diese Zusammenhänge ein. *Gerhart Rott* zeigt, wie die Qualität der Lern- und Studienkultur in den Diskursen um den Europäischen Hochschulraum in den Mittelpunkt des Interesses rückt. Eine Darstellung des inneren Zusammenhangs der hier berührten Handlungsfelder und der Bezug zum deutschen Kontext eröffnen weitere Brücken zur vertieften Reflexion dieser kontextualen Beziehungen für die Lernberatung und die Hochschulberatung insgesamt.

Seite 2

Dieser deutsche Kontext bildet den Hintergrund des Interviews **Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre**. *Peter A. Zervakis*, der das HRK-Projekt *nexus* leitet, leuchtet in seinen Antworten große Herausforderungen aus, die sich den deutschen Hochschulen stellen. Aus der Alltagsarbeit des Projekts in und mit den Hochschulen und den so gewonnenen praktischen Erfahrungen kann er zudem realistische Schritte identifizieren, wie Chancen genutzt werden können, um Zukunftsaufgaben in Studium und Lehre in einer Kultur des Zusammenwirkens anzugehen.

Seite 8

Wie eine eigenständige und kreative Umsetzung des Bologna-Prozesses Anforderungen zu Chancen werden lässt, bringt uns in **Lern- und Bildungszentrierte (psychologische) Beratung an der Universität Aarhus** *Willy Aastrup* näher, der Gründer und langjährige Direktor des Counselling and Support Centres der Universität Aarhus in Dänemark. In der Inklusion von Studierenden mit spezifischen Lernschwierigkeiten setzt das Aahruser Modell auf die Konzepte der lernerorientierten Perspektive und auf die der Lernergebnisse (outcomes). Das Modell der Lernberatung kann so nicht nur als ein wichtiges europäisches Referenzmodell für die Beratung behinderter Studierender, sondern auch für die Lernberatung aller Studierenden dienen.

Seite 10

Eine lebendige Studienkultur kann ganz wesentlich zur Verbesserungen von Studium und Lehre beitragen. *Melanie Fröhlich*s Darstellung des Konzepts **Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“** („Peer Facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld zeigt Perspektiven, wie die Einbindung und aktive Beteiligung der Studierenden nicht nur ihre Zufriedenheit, sondern auch die der Lehrenden erhöht.

Seite 13



Gerhart Rott



Sylvia
Schubert-Henning

Diese wichtigen Ziele des Bologna-Prozesses wurden in seiner Umsetzung in Deutschland in den letzten Jahren jedoch keineswegs immer erreicht. Im Gegenteil weisen empirische Untersuchungen auf den Bedeutungsverlust des Studiums und eine hohe Erschöpfung seitens der Studierenden hin, die insbesondere in den psychologischen Beratungsstellen zu neuen Herausforderungen führen, wie *Gabriele Bensberg* berichtet. Sie begründet deshalb, wie es **Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation – veränderte Beratungsinhalte** erforderlich machen, für die neuen Belastungsspektren angemessene Immunisierungsstrategien in der Arbeit mit den Studierenden in den Blick zu nehmen.

Seite 18

Ohne die Verantwortung der Hochschulen insgesamt für die Makrostruktur und die Erwartung an hochschuldidaktischer Qualitätsverbesserung zu schmälern, betont *Jenna Voss*, dass nicht unwesentlich die Studierenden gefordert sind, Verantwortung zu übernehmen und so Wege zu einem selbstbestimmten Studium zu öffnen. Wie Studierende dabei methodisch unterstützt werden können, um auf der Mikroebene ein bewusstes Herangehen an ihre Lernprozesse zu erreichen, macht sich der Beitrag **Statt lustlos pauken, Lernprojekte starten! Lernprozesse bewusst machen, planen und steuern** zum Thema.

Seite 22

Dass kein Studium ohne langfristige Ziele und ohne Belohnungsaufschub möglich ist, unterstreicht *Rolf Wartenberg* in der Darstellung der Konzepte und des Vorgehens der Workshops, die er zum Thema **Selbstmotivierung** an den Universitäten Oldenburg und Lüneburg durchführt. Dafür hat er sich bewährte Formen der Veranschaulichung eingeführt, die eigenständige Entscheidungen der Studierenden erleichtern und sie neue Ansatzpunkte für Veränderungsschritte finden lassen.

Seite 26

Abschließend finden Sie, liebe Leserinnen und Leser, den Bericht einer Tagung an der Freien Universität Berlin zum Thema **„Bachelor alla Bolognese con ... ? Innovative Studienunterstützung für Bachelor-Studierende“**, die am 02.12.2011 an der Freien Universität Berlin stattfand. *Helga Knigge-Illner* gibt wichtige Ergebnisse der Beiträge wieder und berichtet über den von ihr besuchten Workshop **Das Handwerk wissenschaftlichen Arbeitens**.

Seite 32

Gerhart Rott & Sylvia Schubert-Henning

Gerhart Rott



Gerhart Rott

Aktives Studieren im Europäischen Hochschulraum – Chancen im Zusammenspiel von Beratung und Lehre

In ihrer Stellungnahme zur Modernisierung von Europas Hochschulsystemen weist die Europäische Kommission (EK) auf den „große(r)[n] Bedarf von flexiblen, innovativen Lernkonzepten und Wissensvermittlungsmethoden“ (2011, S. 8) hin. Diese Position fußt auf der großen Vielfalt von Diskussionen, Untersuchungen, Berichten und Beschlüssen, die in den letzten Jahren auf europäischer Ebene die Bedeutung der Qualität von Lehre, Beratungsangeboten und Lernen sowie der Eröffnung von Beschäftigungsperspektiven hervorgehoben haben.

Die Diskussion um die strategische Relevanz dieser vier Handlungsfelder fand in enger Verbindung mit Bestandsaufnahmen und kritischen Reflexionen der Umsetzungen des Bologna-Prozesses in den jeweiligen nationalen Hochschul- und Bildungswelten statt. Im Folgenden sollen zunächst jene Verlautbarungen zur Modernisierung der Hochschulbildung kurz dargestellt, dann in einem zweiten Schritt einige Stationen jenes Diskurses skizziert werden, um danach auf den inneren Zusammenhang und die Wechselbeziehung dieser Handlungsfelder einzugehen. Abschließend soll die praktische Relevanz dieser hochschulpolitischen Diskussionen für die Fakultäten, die zentralen Beratungsstellen und die einzelnen Hochschulen als Ganzes im deutschen Kontext sichtbar gemacht werden.

Die Stellungnahme zur Modernisierung der Hochschulen von EK und Europäischem Rat

Die EK sieht in Innovationen der Lehre und der Lernumwelten eine entscheidende Voraussetzung, um trotz steigender Studierendenzahlen die „Qualität und Relevanz“ (ebd.) des Studiums zu erhöhen. Ebenso seien diese Erneuerungen der Wissensvermittlung eine notwendige Bedingung für die bessere „Einbeziehung verschiedener Lernendengruppen“; auch eröffneten diese neuen Potentiale Wege, um „die Abbrecherquote zu verringern“ (ebd.). Diese Aufgaben sieht die EK eng verbunden mit dem Ziel einer Erweiterung der „Fähigkeit einer Hochschule, die Studierenden für den Arbeitsmarkt zu rüsten“ (S. 9). Hierzu solle die Qualitätssicherung fördernd beitragen, und geeignete Finanzierungsmechanismen sollten entsprechende Erfolge einer Hochschule belohnen. Ergänzend hierzu sollten eine aktive Arbeitsmarktpolitik und die Verbesserung der „beruflichen Orientierung“ (ebd.) die Beschäftigung von Hochschulabsolventen fördern. In der langfristigen Perspektive des Lebenslangen Lernens richtet die EK hierbei auch den Blick auf die erforderliche Förderung „eine[r] größeren Vielfalt von Studienformen“ (ebd.), wie z.B. das Teil-

zeitstudium oder Weiterbildungsmöglichkeiten. Im Angesicht dieser Herausforderungen sei es erforderlich, „Anreize für die Hochschulen ein[zuf]ühren“, mit denen diese veranlasst werden, „in die kontinuierliche berufliche Weiterentwicklung ihrer Lehrkräfte zu investieren, ausreichend Personal einzustellen (...) und Exzellenz in der Lehre zu belohnen“ (ebd.). Der Europäische Rat griff diese Mitteilung der EK positiv auf¹, wobei der dort dann angenommene Entwurf für eine Abschlusserklärung zur Modernisierung der Hochschulen² eigene Akzente zur Verbindung mit dem Europäischen Hochschulraum und zum Bologna-Prozess setzt. Sie hebt dabei für die Qualität von Studium und Lehre das „studierendenzentrierte Lernen“ (ebd., S. 11)³ und die Bedeutung von Beratung (guidance and counselling) besonders hervor.

Ergebnisorientierung und Perspektivenwechsel in Studium und Lehre

Fragen der inhaltlichen Gestaltung des Studiums, der Wissensvermittlung und der Lern- und Studienformen spielten bei der Einführung der Bologna-Reform zunächst nur eine eher untergeordnete Rolle; stattdessen zielte sie eher auf Mobilität und Kooperation ab und betonte strukturelle Ansätze, besonders die verbindliche Einführung des Bachelor- und Master-Abschlusses in allen beteiligten Ländern. Es lag jedoch in der Logik dieser ersten Vereinbarungen, dass sie, wollten sie erfolgreich sein und bis 2010 einen Europäischen Hochschulraum verwirklichen, eine Diskussion der Frage hervorrufen mussten, was da in der Hochschulbildung in Europa miteinander in Beziehung gesetzt werden sollte. Und so kam es dann auch.

Mit der Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) und der Modularisierung des Studiums setzte eine vertiefte Diskussion um die Qualität des so Vergleichenen ein. Mit der Akkreditierung und Qualitätsprüfung von auf Ergebnissen (outcomes) ausgerichteten Studiengängen war die Frage naheliegend, ob „Lehrkräfte in der Lage und willens sind, auf

¹ Council of the European Union (2011): Press Release. 3128th Council meeting. Education, Youth, Culture and Sport. Brussels, 28 November 2011. Heruntergeladen am 1.1.2012 von http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/126424.pdf.

² Permanent Representatives Committee (2011): Draft Council conclusions on the modernisation of higher education 16746/11, Brussels 17.November. Heruntergeladen am 1.1.2012 von <http://register.consilium.europa.eu/pdf/en/11/st16/st16746.en11.pdf>.

³ Die Übersetzungen aus englischsprachigen Texten wurden jeweils vom Autor vorgenommen.

eine Weise zu unterrichten bzw. den Studierenden die Unterstützung zu bieten, die nötig ist, damit die beabsichtigten Outcomes auch erzielt werden können" (Alphei/Michalk, S. 25). Dem Bologna-Prozess ist eine Sichtweise eigen, dass Abschlusszeugnisse weniger als Berechtigungszertifikate zu verstehen sind, sondern vielmehr als Qualifikationsnachweise, die, ihre Anerkennung vorausgesetzt, auf dem Bildungs- und Arbeitsmarkt Chancen und Optionen eröffnen. Somit rücken die Gewährleistung und die Darstellung von Lernergebnissen und Kompetenzen in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit.

Diese immer noch eher strukturellen Handlungslinien brachten bei ihrer Umsetzung in den vielen praktischen Modellen zur Einführung der neuartigen Bologna-Studiengänge neue Erkenntnisse hervor, unter welchen Studienbedingungen postulierte Ziele zu erreichen seien. Das gilt besonders für die Erfahrungen in den gemeinsamen Joint-Degree-Studiengängen zwischen Universitäten verschiedener Länder, die schon frühzeitig den Bologna-Prozess begleiteten und den theoretischen und praktischen Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden zur Struktur und Vermittlung von Lehrinhalten über die Landesgrenzen hinweg intensivierten. Auf übergeordneter Ebene war es besonders das Tuning-Projekt, das die inhaltliche Diskussion weiterbrachte, da es die Autonomie der Universität und die Vielfalt der Lehre und Fachkulturen zum Ausgangspunkt nahm. Statt nach einer Vereinheitlichung suchte das Tuning-Projekt nach empirisch untermauerten, gemeinsamen Referenzpunkten in der Untersuchung und Reflexion unterschiedlicher Fächer und Studiengänge (vgl. Gonzalez/Wagenaar, 2008).

Mit diesem Dialogverfahren zwischen 105 Fakultäten verschiedener Universitäten in unterschiedlichen Disziplinen und kulturspezifischen Bildungskontexten erarbeitete das Projekt ein differenzierendes Konzept von Lernergebnissen und Kompetenzen. Lernergebnisse seien hiernach „Erklärungen darüber, was nach Abschluss des Lernens von dem Lernenden erwartet wird, was er weiß, versteht oder demonstrieren kann“; Kompetenzen hingegen „stellen eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten dar“ (ebd., S. 17). Mit dieser Akzentuierung führte das Projekt auch die Forderung ein, dass „die Studiengänge und ihre Lerneinheiten und Module ‚studierenden-orientiert‘, also outcome-orientiert, zu gestalten“ (S. 19f.) seien. „In großräumigen Konsultationen zwischen Absolventen, Arbeitgebern und Akademikern“ (S. 17) ermittelte das Projekt in den verschiedenen Fächern Kompetenzen, denen jeweils eine fachlich-interne akademische Bedeutung sowie eine Relevanz in späteren Verwendungszusammenhängen zugemessen wurden. Ausgehend von der Bedingung, dass die jeweiligen Abschlüsse sowohl eine Relevanz für eine akademische Qualifikation, die Voraussetzungen für das folgende Niveau erfüllt (z.B. folgt der MA auf den BA), als auch für eine berufliche Tätigkeit haben sollten, führten die entsprechenden Fachgruppen vertiefte Diskussionen um den Charakter der beruflichen Relevanz. Sie setzten sich intensiv mit der Frage der Beschäftigungsfähigkeit (employability) auseinander und füllten so diesen Be-

griff, der in der ursprünglichen Bologna-Erklärung gar nicht auftauchte, mit Inhalt und Leben. Auf diesem Wege kamen sie u.a. zur Unterscheidung von fachspezifischen und überfachlichen Kompetenzen, wobei sie drei überfachliche Qualifikationen identifizierten:

- „Instrumentelle Kompetenzen: kognitive Fähigkeiten, methodologische Fähigkeiten, technologische Fähigkeiten;
- interpersonelle Kompetenzen: individuelle Fähigkeiten, wie Kommunikationstechniken (soziale Interaktion und Kooperation);
- systemische Kompetenzen: Fähigkeiten hinsichtlich ganzer Systeme (Kombination von Verständnis, Empfindungsvermögen und Wissen (...))“ (S. 17).

Bei leichten Variationen in den einzelnen fachlichen Bereichen stellte sich eine „auffällige Ähnlichkeit“ (S. 18) der Sichtweise der Lehrenden untereinander zu den fachübergreifenden Kompetenzen ein. Andererseits lagen laut diesen Untersuchungen Absolventen und Arbeitgeber bei der Benennung wichtiger Kompetenzen (S. 48f.) eng beieinander, so bei der „Fähigkeit, theoretisches Wissen in die Praxis umzusetzen“ und in der „Fähigkeit, sich neuen Situationen anzupassen“. Während diese Fähigkeiten sowie interpersonelle Kompetenzen bei den Lehrenden einen geringeren Rangplatz einnehmen, werden die „Allgemeinbildung“, die „Kritik und Selbstkritikfähigkeit“ und die „Fähigkeit zur Schaffung neuer Ideen (Kreativität)“ (ebd.) als bedeutungsvoller angesehen. Insgesamt gibt es jedoch zwischen allen drei Gruppen zur Bedeutung einiger grundlegender, fachübergreifender Kompetenzen eine große Übereinstimmung, so z.B. „das Analyse- und Synthesevermögen“, „die Fähigkeit zu lernen“ und bzgl. der Fähigkeit, Probleme zu lösen (ebd.).

Diese nun viel inhaltlicheren Bestimmungen der Ergebnisorientierung des Studiums riefen kritische Fragen hervor, ob die vorhandenen Lehr- und Lernkulturen in den europäischen Ländern geeignet seien, um den Erwerb solcher als wesentlich erkannter Kompetenzen zu erleichtern, und in welchem Maße die Umsetzung des Bologna-Prozesses dazu positiv beitrage oder aber vielleicht auch behindere. Schon das Tuning-Projekt, das die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen in Europa eher als gegebenen Ausgangspunkt für seine Untersuchungen nimmt, spricht von „einem Paradigma der vornehmlich studierenden-orientierten Bildung“ (ebd., S. 52). Es sieht den „Lernende(n) im Mittelpunkt“ (ebd.) und weist dem Lehrenden eher die Aufgabe der Begleitung zu.

Gleichsam wie ein Schmetterling seine Verpuppung durchzumachen hat, hat diese Diskussion an Lebendigkeit und Tiefe gewonnen. Das zeigte sich in den Trends-Berichten der European University Association (EUA), die mit ihren Reflexionen auf der Grundlage empirischer Erhebungen in den Hochschulen der beteiligten Länder den Bologna-Prozess begleiteten und so zu einem der einflussreichen Kristallisationskerne von dessen Dynamik wurden. Der Trends V-Bericht (2007) nahm eine kurze Feststellung des Vorgängerberichts auf, in der dieser auf die Bedeutung von Beratung in mehr studierendenzentrierten Curricula hinwies, und untersuchte des-

halb neben der studentischen Beteiligung an der Ausgestaltung des Bologna-Prozesses gründlicher die Lern-, Beruf- und Personenbezogenen Beratungs- und Unterstützungsdienste. Dabei machte er große Unterschiede an europäischen Universitäten aus, wobei er empfahl, in diesem Fall die große Diversität eher als Schwäche anzusehen (S. 50). Er stellte die Frage, ob bei einer Vernachlässigung der Beratungsdienste eine „effektive Qualitätskultur“ (S. 58) erreicht werden könnte. Dabei ist diese für ihn durch eine studierendenzentrierte Studienumwelt charakterisiert, „die Studierende in die Lage versetzt, engagierte Subjekte ihres eigenen Lernprozesses zu werden“ (S. 8).

Während der Trends V-Bericht die Implikationen einer solch weitreichenden Sichtweise auf die Integration der Bologna-Werkzeuge zu einer gelingenden Lehr- und Lernkultur nur andeutet, rücken die hiermit verbundenen Fragen im Trends 2010-Bericht (2010) in den Mittelpunkt. Der Bericht nimmt dabei Bezug auf eine kritische Analyse der parzellierenden und damit verfehlenden Umsetzung des Bologna-Prozesses von Bergan (2006) im Bologna Handbook. Dieses Handbook ist ein weiteres Kristallisationselement der Dynamik im Bologna-Prozess. Bergan vertritt die These, dass die Bologna-Erklärungen die drei Grundfunktionen tertiärer Bildung – Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, Vorbereitung von Bürgern demokratischer Gesellschaften und Aufrechterhaltung einer „breiten, hochentwickelten Wissensbasis“ (S. 13) – nur in jeweils getrennten Stellungnahmen thematisieren und die vierte Grundfunktion, die persönliche Entwicklung, gar nicht in den Blick nehmen. Gestützt auf seine empirischen Erhebungen warnt der Trends 2010-Bericht nun vor „einer fragmentellen und instrumentellen Sichtweise der Bildung“ (S. 9) und fordert, dass die Werkzeuge und technischen Aspekte in sich zusammenhängend verstanden werden müssten (ebd.) und der Bologna-Prozess nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel für gelingende Lern- und Bildungsprozesse im 21. Jahrhundert seinen Sinn erhalte (S. 33).

Die Gefahr hervorhebend, „in einen technischen und technokratischen Diskurs“ (S. 27) zu verfallen, geht Trends 2010 differenziert und praxisnah auf das Konzept des studierendenzentrierten Lernens ein. Dabei hebt er u.a. hervor, dass es bei den erwünschten Lernprozessen nicht um die Reproduktion von Wissen, sondern „um tieferes Verstehen und kritisches Denken“ (S. 32) gehe. Mit dem klaren Verständnis, dass ein Lern- und Lehransatz gut oder schlecht umgesetzt werden kann, hebt er die Förderung der Lehrkompetenz sowie die Bedeutung der unterstützenden Beratungsdienste hervor (ebd.). Letztere werden auf der Grundlage der empirischen Unterlagen sowie unter Heranziehen von Arbeiten von FEDORA ebenfalls gründlicher untersucht, wobei eine Verbesserung der im Trends V-Bericht dargestellten Situation festgestellt wird, aber eine Verbesserung der Ausstattung und der Qualität angemahnt wird (S. 82ff.). Diese Hinwendung zur Qualität der Studien- und Lernprozesse, den Lern- und Lehrmethoden sowie den Beratungsdiensten in ihrer strategischen Bedeutung für den Erfolg der Reform des Studiums hat also in den letzten Jahren an Boden gewonnen. In den Verlautbarungen der Bildungsminister der am Bologna-Prozess partizipieren-

den Länder, die mit ihren vorbereitenden Diskussionen mit wichtigen Akteuren ein zentrales strukturbildendes Element in der Dynamik der Prozesse darstellen, spiegelt sich das ebenfalls wider. Ihr Kommuniqué, in dem die Bildungsminister die Perspektiven für die Zukunft des nun etablierten Europäischen Hochschulraums für die Dekade nach 2010 abstecken, benennt deutlich diesen Zusammenhang.⁴

Das Zusammenspiel von Lern- und Handlungsfeldern im kooperativen Ansatz

Wie alles Lernen ist ein Studium „gleichermaßen ein innerer und interaktiver Prozess“ (Illeris 2010, S. 64), in dem es um Erfahrungen, persönliche Entwicklung und Qualifikationen, um Kompetenzen und Identitätsbildung geht (vgl. S. 128ff). Lernprozesse können als „hochkomplexe menschliche Phänomene“ (Jarvis 2007, S. 9) verstanden werden, in der Menschen in vermittelnden sozialen Situationen (informelle oder formelle Lehr- und Unterrichtssituationen, geplant oder zufällig) eine Erfahrung machen, in die Gedanken und Reflexionen, Emotionen, Bewertungen und Handlungen hineinspielen und so zusammenwirken. In so hervorgerufenen Änderungsprozessen, in denen der Geist, der Körper, das Selbst und lebensgeschichtliche Zusammenhänge berührt werden, erfahren sich Menschen „in der Welt-seiend“ und „werdend“ (ebd.). In der Hochschulbildung begegnen Studierende in sozial vermittelten Lernkontexten einem in Wissenschaftsdisziplinen organisierten Wissen über die Welt und unser Leben in ihr, das grundsätzlich einen, wie der Trends 2010-Bericht hervorhebt, vorläufigen Charakter hat und das seinen methodischen Entstehungs- und Reflexionszusammenhang explizit als konstituierendes Element ausweist. In ihrem Lernprozess stellen Studierende eine aktive Balance zwischen ihrer inneren und äußeren Welt her, wobei sie zur Seite des Wissens und zur Seite ihrer persönlichen Entwicklung hin mit „begrenzten“ und begrenzenden sowie „zugleich offenen Erkenntnisprozessen“ konfrontiert sind (Rott 2011, S. 276). In diesen Lernprozessen wirken Kognitionen, Emotionen, Motivationen und Volitionen hinein. Die vertiefte Wahrnehmung des Zusammenspiels dieser inneren Welt mit der universitären sozialen Lebenswelt und den wissenschaftlichen Erkenntnissen eröffnet neue Perspektiven der Identitätsbildung und des Selbstbewusstseins.

In den Lehr- und Lernarrangements, dem persönlichen Lernen und der Gestaltung des übergreifenden sozialen Kontextes in der tertiären Bildung haben Lehrende und Studierende gleichermaßen die Aufgabe, diese Prozesse hochschuldidaktisch bzw. lernmethodisch in einer Weise zu gestalten, die interaktive Räume herstellt und zu intensivem Lernen sowie einer aktiven, engagierten Auseinandersetzung mit dem für die Studierenden fremden

⁴ „Student-centred learning requires empowering individual learners, new approaches to teaching and learning, effective support and guidance structures and a curriculum focused more clearly on the learner in all three Cycles“ (The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven & Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. S. 3. Heruntergeladen von http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf am 18.1.2012).

Wissen einlädt. So können Lernprozesse hervorgerufen werden, in denen Studierende methodisch gestützt Lernerfahrungen machen, in denen sie durch „tieferes Verstehen und kritisches Denken“ (Trends 2010, S. 32) „ihren eigenen Sinnzusammenhang, ihre Entdeckungen und Reflektionen ‚konstruieren‘“ (ebd., S. 31). Sowohl bei der didaktischen Gestaltung als auch in den Lernprozessen selbst können dabei spezifische biographische Hintergründe, „Erfahrungen und Bezugsrahmen der Wahrnehmung, Lernstile und Bedürfnisse“ (ebd.) Beachtung finden bzw. Einfluss gewinnen. Interdisziplinäre Zusammenhänge und Chancen zu transdisziplinären Erkenntnissen können die Offenheit der Reflexionsprozesse erleichtern und den Blick auf die methodische Bedingtheit von Erkenntnissen schärfen sowie die Fähigkeit verstärken, angeeignetes Wissen in neue Kontexte zu übertragen. In der handlungsbezogenen Reflexion und Aneignung der Lernprozesse können Studierende eine Fundierung ihres Fachwissens und ein reflektiertes „höheres Niveau von generischen Fähigkeiten und Wissen“ (ebd.) erwerben, das es ihnen ermöglicht, sich Kompetenzen anzueignen. Sie unterstützen so den oben dargestellten Anspruch des Tuning-Projekts von Kompetenz als einem dynamischen Zusammenwirken von „Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten“. Modellhaft sind diese Zusammenhänge in Abbildung 1 dargestellt.

Abbildung 1: Studierendenzentriertes Lehren und Lernen



Der so skizzierte Zusammenhang zeigt, dass die Gegenwart des Studiums auf Vergangenes zurück- und auf Zukünftiges hinweist. Die in Disziplinen organisierten und dargestellten wissenschaftlichen Erkenntnisse sind nur in ihren gegenwärtig lebendigen weltweiten Vernetzungen, aber auch in ihrem Gründen auf frühere wissenschaftliche Erkenntnisse denkbar. Und die Studierenden, die u.a. in ihrer Lerngeschichte ihre Persönlichkeit herausgebildet haben, kommen mit ihren in der Vergangenheit entwickelten Potentialen, Fähigkeiten und Erwart-

tungen an die Universität. Fragen im wissenschaftlichen Zusammenhang, sei es in den Disziplinen oder bei den einzelnen Studierenden, öffnen Wege für zukünftige Erkenntnisse. Kompetenzen weisen auf meist noch nicht genau bestimmbare berufliche und gesellschaftliche Kontexte hin, in denen sich Studierende später erproben und bewähren wollen. Die Fähigkeit, Fragen zu stellen und kompetent in neuen Kontexten differenziert Wissens- und Handlungsfelder für sich und andere zu erschließen, gründet in der Bereitschaft, Lernen nicht als etwas abgeschlossenes, sondern als einen das Leben begleitenden Prozess anzusehen. All diese Bezüge von Vergangenen und Zukünftigem in der Gegenwart der Hochschule und des Studiums wechselseitig förderlich wirksam werden zu lassen, kann als eine der Kernaufgaben der Hochschulbildung im Europäischen Hochschulraum bezeichnet werden. Diese Aufgabe verlangt eine kooperative Herangehensweise. Abbildung 2 fügt wichtige Elemente dieses kooperativen Ansatzes in einem Modell zusammen.

Abbildung 2: Kooperativer Ansatz



Das studierendenzentrierte Studium mit seinen Strukturen und oben beschriebenen hochschuldidaktischen Zielsetzungen und Anforderungen an ein aktives Studium ist der Kristallisationspunkt eines solchen kooperativen Ansatzes. Auf ihn hin können sich die verschiedenen Formen und Institutionen der Hochschulberatung auch in ihrer wechselseitigen professionellen Abstimmung beratungsmethodisch und inhaltlich orientieren. Mit ihren spezifischen Fähigkeiten und Gestaltungsräumen sind sie in diesem kooperativen Ansatz erforderlich und relevant. Sie geben der personenorientierten Informationsvermittlung, Beratung und Kompetenzvermittlung für Studienbewerber/innen und Studierende einen größeren Raum und stellen so die Umsetzung der Aufgabe, den individuellen Bildungszielen und der Persönlichkeit der Studierenden in der Gestaltung des Studiums eine Chance zu geben, auf einer breiteren und realistischeren Grundlage. Hierzu gehört auch, Studierenden in

psychischen Konflikten und existentiellen Sinnkrisen während des Studiums ein professionelles Angebot zur Unterstützung zu machen, das den Studienkontext in seinen Risiken und Chancen angemessen berücksichtigt. Letzteres gilt im Grunde für alle Beratungsmaßnahmen. Im besonderen Maße ist es Aufgabe der Career Services, mit ihrer expliziten Brückenfunktion für die Studierenden praktische Erfahrungen in und mit der Arbeitswelt anzuregen und vorzubereiten sowie deren kompetenzorientierte Verarbeitung zu erleichtern. Sie fördern so ein angemessenes Verständnis von Beschäftigungsfähigkeit, das u.a. mit dazu beitragen kann, mit der gegenwärtig und wahrscheinlich auch zukünftig hohen Flexibilisierung im Beschäftigungssystem besser zurechtzukommen. Für die Studierenden eröffnet die reflektierte Begegnung mit der Arbeitswelt die Chance, Einsichten, Fähigkeiten und Haltungen herauszubilden, die es ihnen ermöglichen, Wissen von einem Kontext in den anderen zu übersetzen und so ein tieferes Verständnis für die Bedeutung ihres engagierten Studiums zu gewinnen. Im Studium insgesamt und in den Studiengängen sind explizite Bezüge zu Anforderungen an beruflichem und gesellschaftlichem Handeln wichtig, um einen Raum und Perspektiven für Entwürfe in die Zukunft hinein zu begründen. Dies gelingt um so mehr, je bewusster Studierende durch ihr Wissen und ihre Erfahrungen verstehen, dass das intensive Bemühen um methodisch begründete Erkenntnisse und das kommunikative und handlungsbezogene Lernen im Studium den Kern der Karriereentwicklungskompetenz in der Hochschulbildung bildet, und auf dieses Fundament ihre berufsorientierten Erfahrungen konstruktiv und wechselseitig bereichernd beziehen. In diesem Sinne erhält die Karriereentwicklungskompetenz eine „strategische (...) Bedeutung in der Lehr- und Lernkultur von Hochschulen“ (Rott 2010, S. 16).

In all den Handlungsfeldern dieses kooperativen Ansatzes finden bei den Studierenden Lernprozesse statt, deren Verstehen und Gestaltung in einer informellen oder formellen Lernberatung Thema werden kann. So kann ein besseres Verständnis für nachhaltiges, wirksames Lernen erreicht und mit methodischem Wissen untermauert werden. Für alle Beteiligten in diesem kooperativen Ansatz – Studierende, Lehrende, Berater/innen und Hochschulexterne – geht es darum, sich selbst bei der kooperativen Umsetzung des studierendenzentrierten Lernens als Lernende und die institutionellen Zusammenhänge ihrer Zusammenarbeit als Ausdruck einer lernenden Organisation zu begreifen.

Deutscher Kontext

Im Vergleich zu anderen Ländern wurden in Deutschland mit seinem föderalen System die formalen Vereinbarungen der Bologna-Reform im Großen und Ganzen zunächst eher zögerlich und die BA-/MA-Struktur bis heute nur unvollständig umgesetzt. Auf der anderen Seite gab es aber auch immer Lehrende, Fakultäten, Fachbereiche und Hochschulen, die sich engagiert inhaltliche Reformschritte erarbeiteten und mit weitreichenden Studienreformen verbanden, sowie seitens der HRK und des BMBF eine kontinuierliche und reflektiert positive Begleitung des Bologna-Prozesses. Nach einer speziellen Vergleichsanalyse von fünf europäischen Ländern auf

Basis der empirischen Daten des Trends 2010-Berichts fällt in der Befragung der deutschen Universitäten auf, dass zwar von verschiedenen Handlungsfeldern dem Bologna-Prozess die „größte Wirkung (93%)“ (Surssock et al., S. 5) zugeschrieben wird, unter den deutschen Befragten jedoch auch die größte Anzahl derjenigen ermittelt wurde, die dem Bologna-Prozess „mit gemischten Gefühlen“ (S. 9) begegnen (65%), sowie der geringste Anteil mit einer positiven Einschätzung (34%). In den qualitativen intensiven Interviews mit Lehrenden und Studierenden falle nach der vergleichenden Analyse besonders eine erhebliche Unkenntnis wichtiger Elemente des Bologna-Prozesses unter den Lehrenden auf. Ebenso sei eine Neigung zu beobachten, bisherige Studieninhalte beizubehalten und zu verdichten, anstatt neue Studiengänge zu gestalten oder, wie ein Lehrender, feststellte „sie in eine Orange zu verwandeln, die kleiner wird, ohne ihren Saft zu verlieren“ (S. 16). Zusammen mit der Beobachtung, dass im Gegensatz zu den offenen Diskursprozessen in der Entwicklung des Bologna-Prozesses auf europäischer Ebene in Deutschland eher eine Implementation von oben nach unten bei einem gleichzeitigen Mangel an Ressourcen und Unterstützung bestimmend war, zeigen sich diese Sichtweisen und Haltungen in einem „im hohen Maße frustrierten Lehrkörper“ (S. 17). Diese spiegelten sich auch in ihrer „tiefen Wirkung auf die Studierenden und auf ihre Lernumgebung“ (ebd.).

In den studentischen Protesten von 2009 fanden so gekennzeichnete Erfahrungen im Studium einen politischen Ausdruck. Sie waren, wie es der ehemalige Vizepräsident der HRK, Prof. Müller, 2010 in einem Interview formulierte, „sehr hilfreich“ (S. 94), um neue inhaltliche und strukturelle Prozesse anzustoßen und finanzielle Mittel für Maßnahmen zur Verbesserung der Qualität der Lehre freizusetzen. Hierzu gehört insbesondere der „Qualitätspakt Lehre“, in dem bis 2020 zwei Milliarden Euro Fördermittel des Bundes zur Verfügung stehen. Dies alles kann zusammen mit anderen nationalen (z.B. das HRK-Projekt nexus) und lokalen Initiativen Impulse hervorrufen, die ein vertieftes Verständnis des Europäischen Hochschulraums, seiner Schwächen und Chancen, bewirken. Diese Maßnahmen können dazu beitragen, Studierende in ihrem Studienalltag in ihrem eigenständigen Lernen zu ermutigen und zu stärken. So fördern sie Lernumgebungen, die sich dem nähern, was das Konzept des studierendenzentrierten Studiums einfordert und wissenschaftliche und berufliche Perspektiven fundiert. Das kann nur gelingen, wenn in vielen kleinen Schritten in den Hochschulen Erkenntnisse, Methoden und innovative Handlungszusammenhänge entstehen, die den Raum für ein aktives Studium und eine selbstbestimmte Lernkultur erweitern und dabei Grundgedanken des Europäischen Hochschulraums nutzen. In ihrem Beitrag zu Heft 4/2011 der ZBS zeigt z.B. Reysen-Kostudis, wie in einer Pflichtveranstaltung zum „Selbstgesteuerten Lernen“ erst mit dem Bezug zur beruflichen Zukunft, der „Thematisierung des beruflichen Wegs“ (S. 100) eine Basis für eine Motivation von studentischem Engagement vorhanden war. Im gleichen Heft zeigen Henking/Maurer, wie es zu einem „Paradigmenwechsel“ in der Lehrkultur der Juristenausbildung in Bremen kam, als „der Aspekt des ‚learning outcome‘ in den Mittel-

punkt der Betrachtung" (S. 113) gerückt wurde. In beiden Fällen geht es auch um das Zusammenspiel von Beratung und Lehre. Dies entspricht der Forderung, die Wildt (2011) aufstellte, als er die engere Kooperation von Hochschuldidaktik und Hochschulberatung einforderte, z.B. in der Vermittlung von Lernkompetenz bei den Studierenden, der „Förderung der Lehrkompetenz in den Bereichen des Coaching, der Beratung oder der Durchführung von Lernergruppen" (S. 96). In seinem umfangreichen journalistischen Bericht führt Kirchgeßner anhand von zahlreichen hervorgehobenen Praxisbeispielen an deutschen Hochschulen einer zweifelnden hochschulinternen und -externen Öffentlichkeit vor, wie es sich in den unter Bologna-Kriterien gestalteten Studiengängen „inspirierter lehren und studieren", „engagierter", „internationaler" und „individueller studieren" sowie „erfolgreicher prüfen und studieren" lässt. Das Projekt nexus⁵ gibt sich ausdrücklich die Aufgabe, Impulse für die Lehr- und Lernkultur in Deutschland zu setzen, und zeigt, wie die Interaktivität zwischen Lehrenden auf einer Vielfalt von Wegen gefördert werden kann und Studierende so für ein aktives Studium begeistert werden (vgl. Kirchgeßner 2011).

Mit all diesen Schritten und Praxiserfahrungen können konkrete Grundlagen gelegt werden, die zu Studienwirklichkeiten führen, in denen zukünftig von allen Beteiligten – Studierenden, Lehrenden, Berater/innen und Hochschulleitungen – der Europäische Hochschulraum nicht als eine entfremdete Zumutung, sondern als eine Aufgabe zur Gestaltung erkannt wird, an deren Gelingen die Hochschulangehörigen durch ihre Beiträge vor Ort und durch ihre Mitwirkung am europäischen Dialog wesentlich mitwirken.

Literaturverzeichnis

- Alphei, J./Michalk, B. (2006): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum. Heruntergeladen von <http://www.enqa.eu/files/ESG%20in%20German.pdf> am 18.1.2012.
- Bergan, S. (2006): Promoting New Approaches to Learning. In: Froment, E./Kohler, J./Purser, L./Wilson, L. (Ed): Bologna Handbook – „Making Bologna Work" (B_1.1-1, 1-22). Berlin.
- Crosier, D./Purser, L./Smidt, H. (Ed.) (2007): Trends V. Universities Shaping the European Higher Education Area. Brüssel. Heruntergeladen am 17.1.2012 von <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education.aspx>
- Europäische Kommission (2011): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen, Wachstum und Beschäftigung unterstützen – eine Agenda für die Modernisierung von Europas Hochschulsystemen. Brüssel, den 20.9. 2011 KOM (2011) 567.

- Gonzalez, J./Wagenaar, R. (2008): Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess. Eine Einführung. Heruntergeladen von http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/GERMAN_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf am 2.1.2011.
- Henking, T./Maurer, A. (2011): Veränderungen in der Lehr-Lern-Kultur – Neue Wege in der juristischen Fachdidaktik. Zeitschrift für Beratung und Studium 4/2011, S. 112-115.
- Illeris, K. (2010): Lernen verstehen – Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn.
- Jarvis, P. (2007): Towards a Philosophy of Human Learning: an Existentialist Perspective. In: Jarvis, P./Parker, S. (Ed): Human Learning – a Holistic Approach. London und New York.
- Kirchgeßner, K. (2011): Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Bonn.
- Kirchgeßner, K. (2010): Creative Diversity. How German Universities are Making Good Use of the Bologna Process. Bonn.
- Knigge-Illner, H./Rott, G. (Hg.) (2010): ZBS-Interview mit Wilfried Müller, Rektor der Universität Bremen und Vizepräsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), zu: Qualität von Lehre, Studium und Beratung. Zeitschrift für Beratung und Studium 4/2010, S. 91-94.
- Reysen-Kostudis, B. (2011): Lernen 2.0. Zeitschrift für Beratung und Studium 4/2011, S. 96-101.
- Rott, G. (2011): Counselling in Higher Education: The Interplay of Inner and Outer Worlds. In: Elliott, I. et al. (Ed): Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation – Change in Higher Education and Globalisation. Brüssel.
- Rott, G. (2010): Development of Career Management Competence and the Contribution of Student Services. In: Froment, E./Kohler, J./Purser, L./Wilson, L. (Ed.): Bologna Handbook – „Making Bologna Work" (C 3.8-3, 1-22). Berlin.
- Sursock, A./Smidt, H./Korhonen, J. (Hg.) (2011): The Implementation of the Bologna Bachelor: a Comparative National Analysis. In: Journal of the European Higher Education Area, 2011, No. 1. pp. 1-30.
- Sursock, A./Smidt, H. (Hg.) (2010): Trends 2010. A Decade of Change in European Higher Education. Brussels. Heruntergeladen am 18.1.2012 von <http://www.eua.be/eua-work-and-policy-area/building-the-european-higher-education-area/trends-in-european-higher-education/trends-vi.aspx>.
- Wildt, J. (2011): The Interface between Student Counselling and Academic Development. In: Rott, G. (Hg.): Proceedings of the Symposium „Beratung und die Wirksamkeit der Hochschulbildung – Guidance and Counselling and the Efficacy of Higher Education". University of Wuppertal, September 24th & 25th, 2009. Wuppertal.

⁵ In der Hintergrundanalyse zur eingangs genannten Stellungnahme der EK wird das Projekt als positiver Beitrag zur Entwicklung der Lehr- und Lernkultur in Europa hervorgehoben. Vgl. Secretary-General of the European Commission (2011): Commission Staff Working Document on Recent Developments in European Higher Education Systems. Brüssel: Council of the European Union: 14198/11 – ADD 1; SEC (2011) 1063 final, S. 34.

■ Akad. Dir. a.D. Dr. Gerhart Rott, Psychologischer Psychotherapeut, wirkt gegenwärtig u.a. in dem European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) und in einem Projekt zur Qualitätskultur in Lehre und Forschung an der Universität Prishtina (Kosovo) mit, E-Mail: rott@uni-wuppertal.de

In eigener Sache: Wir begrüßen Martin Scholz im Herausgeberkreis

Martin Scholz studierte bis 2001 an der Universität Hannover Geschichte und Politische Wissenschaft.

Darauf folgten Lehraufträge sowie freiberufliche Tätigkeiten in der Medienbranche, im journalistischen und museumspädagogischen Bereich sowie in der Öffentlichkeitsarbeit. Von 2004 bis 2006 war Martin Scholz Studienberater in der Zentralen Studienberatung der Universität Hannover, von 2006 bis 2009 Leiter der Zentralen Studienberatung der Universität Vechta und seit 2009 Leiter der Zentralen Studienberatung der Stiftung Universität Hildesheim. Seit 2011 ist er stellvertretender Vorstandsvorsitzender der GIBeT – Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V.

ZBS-Interview mit Dr. Peter A. Zervakis, Leiter des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), zu: Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre

ZBS: Wie schätzen Sie die Chancen ein, das Konzept des studierendenzentrierten Studiums des Europäischen Hochschulraums an deutschen Hochschulen wirksamer werden zu lassen?

Zervakis: Studierendenzentrierung in Lehre und Studium fokussiert auf die Vermittlung von Kompetenzen, die die Studierenden im Laufe ihres Studiums erwerben sollen. Diese umfassen den Erwerb wissenschaftlich fundierter Fachkompetenzen ebenso wie den außerfachlicher bzw. fachübergreifender Schlüsselqualifikationen (z.B. durch Praktika, praxisrelevante Abschlussarbeiten, Auslands- und Fremdsprachenerfahrung) und sogenannter Soft Skills (z.B. Kommunikation, Teamfähigkeit). Hierdurch soll auch die Bildung der akademischen Persönlichkeit (z.B. Authentizität, Engagement) gefördert werden. Um diesen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, müssen geeignete curriculare und didaktische Konzepte umgesetzt werden: Neben kompetenzorientierten Lehr-, Lern und Prüfungsformen sind auch angemessene Formate selbstbestimmten Lernens erforderlich, um die zügige Einarbeitung in jeweils neue Zusammenhänge einzuüben. Da sich die Rahmenbedingungen in der Wissensgesellschaft schnell verändern (Erkenntnisfortschritte in den Wissenschaftsdisziplinen, neue Anforderungen des Beschäftigungssystems), müssen die betreffenden curricularen und didaktischen Konzepte fortlaufend im Hinblick auf ihre Eignung evaluiert werden. Die Hochschulen sollten daher einen Prozess der kontinuierlichen Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium implementieren, damit den Studierenden auch unter sich ändernden Rahmenbedingungen ein stets qualitativvolles und an zeitgemäß ausgerichteten Kompetenzprofilen orientiertes Studium angeboten werden kann. Unter diesen Bedingungen wird sich das Konzept des studierendenzentrierten Studiums an deutschen Hochschulen noch wirksamer entfalten können. Aktuell laufende Programme wie der mit zwei Mrd. Euro ausgestattete Qualitätspakt Lehre unterstützen diesen Implementierungsprozess. Die mit Qualitätspaktmitteln geförderten Projekte können dabei an viele Umsetzungserfolge in den Hochschulen anknüpfen, wie dies u.a. die Broschüren „Kreative Vielfalt“ und „Gute Lehre“ eindrucksvoll belegen: Es gibt bereits viele gute Konzepte für eine gelungene Umsetzung der europäischen Studienreform und des studierendenzentrierten Studiums. Eine flächendeckende Umsetzung derartiger Konzepte erfordert allerdings eine erhebliche Verbesserung der Betreuungsrelationen, wofür ausreichende finanzielle Mittel vorhanden sein müssen.

ZBS: Eine Lehrkultur, die problemorientiertes, fallbezogenes oder forschendes Lernen umsetzt, braucht Zeit und Engagement des Lehrenden: Können sich Universitäten diesen teuren Luxus überhaupt (über Einzelfälle hinaus) leisten? Kann das aus wirtschaftlicher Sicht überhaupt ein strategisches Ziel sein?

Zervakis: Eine auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Lehrkultur lässt sich nur realisieren, wenn dazu ausreichende Ressourcen vorhanden sind. Insbesondere bedarf es dazu quali-

fizierten und motivierten Personals in angemessenen Betreuungsratioen. Angesichts des zunehmenden globalen Wettbewerbsdrucks und der hohen Innovationsdynamik auf der einen Seite sowie der demographischen Entwicklung mit dem anwachsenden Fachkräftebedarf auf der anderen Seite muss eine hohe Lehrkultur jedoch Standard werden. Denn nur wenn es gelingt, die Ressource „Wissen“ weiterhin anforderungsgerecht zu mobilisieren, werden sich Wohlstand und gesellschaftliche Entwicklung auf dem bisherigen Niveau sichern lassen. Das derzeitige Studierendenniveau bietet dazu alle Chancen, erfordert aber eine qualitativ hochwertige Bildung, die nur mit den dazu nötigen Investitionen und Aufwendungen erreicht werden kann.

ZBS: Unter welchen Bedingungen kann eine Lehr- und Lernkultur dazu beitragen, eine Berufsfähigkeit bei den Studierenden in den Bachelor- und Master-Studiengängen herzustellen, ohne das Studium in eine Berufsausbildung abzuflachen?

Zervakis: Berufsfähigkeit lässt sich nicht allgemein definieren, weil jeder Arbeitsplatz auch besondere Anforderungen stellt. Deswegen ist es richtig, schon während eines Studiums nicht auf das Anforderungsprofil eines konkreten Arbeitsplatzes hin verengt auszubilden, sondern Kompetenzen zu vermitteln, die für ein breites Spektrum an Tätigkeitsfeldern qualifizieren. Einige der zu vermittelnden Kompetenzen sollten dabei auf eine stärkere Sensibilisierung für die Belange des Beschäftigungssystems abzielen, was durch zahlreiche curriculare Maßnahmen (problemorientierte Lehre, Projektstudiumsanteile, Praktika, Einbindung von „Praktikern“ in die Lehre, Abschlussarbeiten in Kooperation mit der Praxis etc.) gefördert werden kann. Wichtig ist nur, dass die wissenschaftliche Qualifikation, d.h. Theoriebildung und theoriegeleitete Herangehensweise bei der Problemlösung, durch die Praxisanteile nicht beeinträchtigt wird und dadurch eine klare Abgrenzung von der Berufsausbildung stattfindet. Berufsfähigkeit lässt sich zudem wirkungsvoller durch wissenschaftliche Weiterbildung im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens fördern.

ZBS: Wie kann man Lehrende dafür gewinnen, Lehre mehr vom Lernen und von den Studierenden her zu denken und zu gestalten sowie ihre Kenntnisse über Motivierung und wirksame Lernstrategien Studierender zu erweitern? Wie können diese Themen der Förderung eines aktiven Studiums im Universitätsalltag gegenwärtiger werden?

Zervakis: Im Zuge der Umsetzung der europäischen Studienreform hat „gute Lehre“ enorm an Aufmerksamkeit und Wertschätzung gewonnen. Hochschulen und Fachkulturen kümmern sich verstärkt um die Qualität der Lehre in den gestuften Bachelor- und Master-Studiengängen. Gute Beispiele machen dabei Schule. Wann immer Lehrende sich die Frage stellen, was denn gute Lehre sei, können sinnvolle Innovationen ihren Weg in die Hochschulen finden. Die Lehre wird zudem einen höheren Stellenwert gewinnen können, wenn die richtigen Anreize gesetzt werden, wie z.B. eine

stärkere Gewichtung von Qualifikationen in der Lehre in Berufungsverfahren, die Auslobung von Lehrpreisen oder die Gewährung von Freisemestern für die eigene Weiterbildung. Eine nachhaltige Wirkung könnte ferner eine Akademie für Lehre und Studium entfalten, die unter Einbeziehung der nationalen und internationalen Lehr- und Lernforschung innovative Projekte zur Verbesserung der Qualität in Lehre und Studium und den Austausch von Erfahrungen zwischen erfolgreichen Lehrenden fördert.

ZBS: Wie können Studierende – außer mit Tutorarbeit – noch mehr in Lehrkonzepte eingebunden werden, sodass sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden am Ende ein Wissens- und Zeitgewinn entsteht?

Zervakis: Die Hochschulen haben z.B. im Rahmen von „Bologna-Thementagen“ Partizipationsformate mit den Studierenden erörtert und inzwischen implementiert. Beispiele dafür sind interne Diskussionsrunden, Qualitätszirkel und „Runde Tische“ von Hochschulleitung, Fachschaftsvertreter/innen in einer vertrauensvollen Arbeitsatmosphäre. Zudem nutzen die Hochschulen Studierendenbefragungen, führen Gespräche mit Fokusgruppen für einzelne Studiengänge (wie Fachschaften), analysieren Prüfungsdaten und etablieren Beschwerdemanagementsysteme und Online-Foren. Studierende können z.B. durch Ideenwettbewerbe wie das Studium Ideale an der Universität Passau eingebunden werden. All diese Initiativen fördern eine neue Kultur des Zusammenwirkens von Studierenden und Lehrenden, in der Studierende wie an der Ruhr-Universität Bochum als Expert/innen für ihre Lernerfahrungen ernst genommen werden und eine Mitverantwortung für ihren Lernprozess übernehmen.

ZBS: Welche anderen Anreize als Preisverleihungen können Unis Lehrenden anbieten, um die Lehre attraktiver zu machen und gleichberechtigter neben die Forschung zu stellen?

Zervakis: Die Wertschätzung für gute Lehre muss steigen. Dies kann nur gelingen, wenn der Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre entgegengewirkt wird. Auch zur Verbesserung der Lehre muss man daher Drittmittelerfolge erzielen können; der Qualitätspakt ist hierfür ein gutes Beispiel. In Berufungsverfahren und -verhandlungen muss den Belangen der Lehre eine größere Aufmerksamkeit zukommen. Exklusive fachwissenschaftliche Foren, in denen auch Konzepte guter Lehre erörtert werden, können dabei sehr hilfreich sein. Derartige Foren könnten von einer Akademie für Lehre und Studium gefördert werden.

ZBS: Welchen Beitrag kann die Hochschulberatung, insbesondere die Lernberatung, aus Ihrer Sicht zur Verbesserung der Lehre und der Studienkultur leisten?

Zervakis: Die Lernberatung kann Studierenden helfen, ihre Studierfähigkeit weiterzuentwickeln. Diese Angebote einer studierendenzentrierten Lehre sind über das gesamte Studium hinweg sinnvoll, besonders aber bei Studieneingang. Es geht um die Vermittlung von Grundsätzen wissenschaftlichen Arbeitens und Lernens, aber auch um eine Begleitung von Lernprozessen. Dadurch können Studierende ihre „Lernfähigkeit“ zielgerichtet ausbauen, und Lehrende erhalten gleichzeitig Hinweise auf die konkreten Lernprobleme der Studierenden. Auf diese Weise können das Lehrangebot und die Qualität der Lehre ständig verbessert werden.

ZBS: Wie kann ein kooperativer Ansatz, also eine aktivierende Netzwerkarbeit aller Beteiligten (Studierenden, Lehrenden, Berater/innen sowie externer Bezugspunkte), zum Nutzen von Lehre und Lernen beitragen?

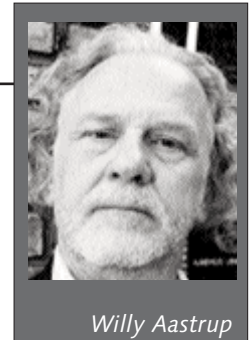
Zervakis: Will man eine angemessene Lehr-/Lernkultur umsetzen, in welcher der Lehrende den Lernenden berät, so ist ein kooperatives Verständnis von Lehre hilfreich. Kooperatives Lernen betrachtet Lernen von einer studierendenzentrierten Sicht aus, indem es Studierende ermutigt, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Lehrende und Berater/innen dienen in diesem Sinne als Unterstützer und Helfer. Diese Zusammenarbeit fördert ein vertieftes Lernen. Zudem erweitern sie die Fähigkeit zu kritischem Denken und fördern die nachhaltige Erinnerung des Gelernten. Auch die Motivation der Lernenden gegenüber dem Lerngegenstand und dem Lernen an sich wird so angeregt. Wer wiederum erfolgreich lernt, lernt gerne. Betrachtet man die externe Vernetzung der Hochschulen, so gibt es mit dem Service Learning einen Ansatz, von dem Lernende, Lehrende und Gesellschaft gleichermaßen profitieren. Dies geschieht durch die Beteiligung der Studierenden an außerhochschulischen praktischen Projekten. Durch dieses Feedback kann die Hochschule Forschung und Lehre an gesellschaftliche Bedürfnisse besser anpassen. Auch für die Lehrenden ergeben sich Vorteile, da die Methode neue Impulse bringt, traditionelle Lehr- und Lernmethoden ergänzt, das studentische Interesse hoch ist und Problemlösungsfähigkeiten weiter entwickelt werden.

ZBS: Welche hervorgehobenen Initiativen hat sich das Projekt nexus für 2012 vorgenommen?

Zervakis: Um die Hochschulen bei der Weiterentwicklung und Vertiefung der Studienreform zu unterstützen, hat die HRK seit 2010 das Projekt „nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre“. Das auf vier Jahre angelegte Vorhaben versteht sich als bundesweite Drehscheibe, die Konzepte und gute Praxis aus den deutschen Hochschulen aufgreift, systematisiert und weitervermittelt. Insbesondere geht es darum, hohe Studienqualität und Beschäftigungsfähigkeit der Hochschulabsolvent/innen zu verbessern. Das Projekt wird z.B. die Debatten um die Gestaltung gestufter Studiengänge u.a. mit einer Jahreskonferenz zusammen mit dem Verbund der Norddeutschen Universitäten in Hamburg und einer internationalen Ingenieurstagung in Berlin erweitern. Ein anderer Workshop wird sich den Herausforderungen widmen, wie die studentischen Praktikanten in einem konkreten, betriebstypischen und zeitlich klar abgrenzbaren Projekt intensiv im Unternehmen eingebunden werden können. Weitere Fachtagungen werden konkrete Handlungsfelder für bedeutende Zukunftsaufgaben der Hochschulen identifizieren. Wie können z.B. die studentische Vielfalt und die zunehmende Durchlässigkeit zwischen beruflicher und wissenschaftlicher Bildung sinnvoll für die Vielfalt der Lehre genutzt werden? Denn eine immer bunter werdende Studierendenschaft stellt die Hochschulen nicht nur vor organisatorische Herausforderungen. Nexus wird hierzu individuelle Ansätze der Hochschulen zum Diversitätsmanagement und zur Verkürzung des Studiums für beruflich qualifizierte vorstellen. Schließlich wird das Projekt Impulse und geeignete Orientierungshilfen für eine verbesserte Anerkennungspraxis in den Hochschulen veröffentlichen.

Das Interview führten G. Rott und S. Schubert-Henning

Willy Aastrup



Willy Aastrup

Lern- und Bildungszentrierte (psychologische) Beratung an der Universität Aarhus

Dieser Artikel stellt kurz das Aarhuser Modell der Lernberatung vor, wie es an der Universität Aarhus implementiert wurde. In diesem Modell liegt der Fokus primär auf der Inklusion von Studierenden mit spezifischen Lernschwierigkeiten in der Hochschule; konkret soll die Teilnahme dieser Studierenden am Lernprozess und der Lernumgebung im üblichen universitären Rahmen gefördert werden. Ziel ist also, die Mitarbeit der Studierenden in ihrer Lernumgebung und ihrem Lernprozess zu unterstützen, so wie er im weitesten Sinn von den Fakultäten bzw. den Abteilungen gestaltet wird. Auf diesem Wege sollen sie ihre Leistungs- und Handlungsfähigkeit für ihre zukünftigen Arbeitssituationen weiterentwickeln. Deshalb findet die Beratung des Beratungszentrums¹ in enger Zusammenarbeit mit den Fakultäten und Abteilungen statt; sie wird keinesfalls an eine Verwaltungseinheit oder gar an Externe ausgelagert. Im Gegenteil: Wir betrachten es als elementar wichtig, dass die Unterstützung auf einer Beratungs- und Bildungspraxis beruht, die die Forschung reflektiert. Zudem müssen die Berater/innen selbst Akademiker/innen und in der Forschung tätig sein.

Die Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen erfolgt häufig ohne eine explizite theoretische Basis, die auf einer forschungsbasierten Methodik beruht. Obwohl wir an der Universität Aarhus einen praxisorientierten Ansatz verfolgen, hatte dieser von Anfang an, also seit über 15 Jahren, eine philosophische Grundlage: die „Hermeneutische Phänomenologie“ des deutschen Philosophen Martin Heidegger, besonders seine Sichtweise der Natur des Menschen als sich entwickelndes Wesen (1986). Die philosophische Grundlage wurde ergänzt durch den „Daseinsanalytischen Ansatz“ der Schweizer Medard Boss (1999) und Gion Condrau (1998) sowie die Gedanken des Deutschen Hans Krämer (1995). Nicht zuletzt war und ist auch Emmy van Deurzen, Gründerin und Direktorin der New School of Psychotherapy and Counselling in London, eine wichtige Quelle der Inspiration für uns.

Der zweite Pfeiler unserer theoretischen Basis ist die weitreichende Lerntheorie von Peter Jarvis (2006–2008). Er sieht Lernen als einen Prozess der Realisierung dessen, was Menschen (also hier: Studierende) werden können. Dies ist ein existentialistischer Prozess, der jedoch immer sozial (also mit anderen) stattfindet und niemals individualistisch ist.

Der dritte Pfeiler sind Erklärungsansätze von Behinderung, die in ein umfassendes theoretisches Konzept eingeschlossen werden können, in dem sowohl die philosophische Grundlage und die Lerntheorie als auch die pragmatisch praktische und konkrete pädagogische Unterstützung reflektiert werden können. Im **Medizinischen Modell** von Behinderung, das früher das vorherrschende Paradigma war und

in dem Behinderung ein individuelles Problem ist, hat der/die Behinderte eine Behinderung, bedingt durch eine Erkrankung oder eine Verletzung. Er/sie gilt als „krank“ und nicht in der Lage, normal zu funktionieren. Das heute vorherrschende **Soziale Modell** wird oft als Gegensatz dazu betrachtet, denn im Allgemeinen sieht es Behinderungen als ein soziales Konstrukt, geschaffen durch eine wenig mitfühlende soziale Umgebung, die der gesellschaftlichen Veränderung bedarf. Letztlich zielt es auf eine barrierefreie und voll zugängliche Umgebung ab als Teil der Idee eines Universellen Designs. In einer zweiten Version des Sozialen Modells gelten Menschen mit Behinderungen als eine unterdrückte Minderheit, die mit Diskriminierung und Segregation konfrontiert sind, ähnlich anderen unterdrückten Minderheiten. Von diesem Standpunkt aus haben Menschen mit Behinderung „per se“ gewisse Rechte (vgl. Pfeiffer 2001). Unserer Meinung nach kann keines dieser Modelle einen Ansatz bieten, der über die Perspektive der Barrierefreiheit hinausgeht; weder umfassen sie weitere grundsätzliche Faktoren wie individuelle Besonderheiten und Ressourcen noch die Umwelt im weitesten Sinne (also neben dem Körperlichen auch das soziale, ökonomische und politische Umfeld). Stattdessen betrachten wir den Befähigungsansatz² (capability approach) von Amartya Sen und Martha Nussbaum (2005) als sehr hilfreichen Rahmen für unsere Arbeit, denn hier liegt der Fokus auf der Befähigung der Person oder, wie wir es nennen, auf ihrem menschlichen Potential. Mit dem Konzept des Potentials haben wir den Kreis zur Lerntheorie von Jarvis und zur Philosophie Heideggers geschlossen.

Darüber hinaus sind wir der Meinung, dass der primäre Fokus zur Integration von Studierenden mit Behinderungen in der Hochschulbildung bisher generell auf die Barrierefreiheit (vgl. Aastrup 2007) gelegt wurde. Selbstverständlich ist die Zugänglichkeit in diesem Kontext wichtig, aber die Konzentration auf diese Perspektive betont ihren Zusammenhang mit der physischen Umgebung, der Unterstützung durch das Angebot von technischen Hilfsmitteln und, gemäß dem Sozialen Modell, die Anpassung der Umgebung an die Studierenden mit Behinderungen. Infolgedessen werden die Studierenden in eine künstliche Welt gehüllt, in der alle Probleme und Benachteiligungen durch gute Absichten, aber unzureichende Praktiken aufgehoben werden. Dadurch werden die Studierenden nie in der Lage sein, jene

¹ Ende 2011 waren im Counselling and Support Centre der Universität Aarhus 33 akademisch ausgebildete Vollzeitkräfte angestellt.

² Der Begriff „capability approach“ ist nur etwas ungenau ins Deutsche zu übersetzen. Es findet sich auch die Übersetzung „Fähigkeitsansatz“.

Fertigkeiten und Qualifikationen zu erreichen, die der Arbeitsmarkt mit Recht erwartet.

Aus diesen Gründen schlagen wir eine andere Perspektive vor, und zwar eine lernzentrierte Perspektive, in der der Fokus auf qualitativen Bildungsbedingungen anstatt nur auf physischen und quantitativen Bedingungen liegt. Diese lernerorientierte Perspektive stimmt mit dem Bologna-Prozess überein, der vor allem ein systematisches Instrument ist, um international vergleichbare Standards und Leitlinien zur Qualitätssicherung zu etablieren. Auch sind die Arbeitgeber und das Konzept der Beschäftigungsfähigkeit ein wichtiger Punkt des Bologna-Prozesses: Was der Arbeitgeber auf dem Abschlusszeugnis sieht, soll er auch bekommen. Zudem sind die Lernergebnisse des Individuums wichtiger als Inhalte des Curriculums: Für den Arbeitsmarkt ist nicht wichtig, wie viele Seiten man gelesen hat, sondern was man nach einem Kurs kann.

In den Konzepten des Bologna-Prozesses wird das hochschulspezifische Lernen als ein Prozess der Entwicklung von Wissen und Fertigkeiten (Aneignung von Kompetenzen), in dem die Studierenden mit der Zeit und auf unterschiedlichen Stufen in Modulen organisierte Entwicklungsprozesse durchlaufen. Ein wichtiger Aspekt in der Beschreibung der Lernziele, der Lernergebnisse und der Module des Bologna-Prozesses ist die Tatsache, dass die Intention des akademischen Lernprozesses als mehr als nur ein einfacher Erwerb von Wissen definiert wird. So zielt die Hochschulbildung auf drei Lernbereiche ab: Wissen und Fähigkeiten, Qualifikationen sowie Metawissen.

Wissen und Fähigkeiten: Disziplinenbezogenes grundlegendes oder spezifisches Wissen sowie entsprechende Fähigkeiten. Eine Disziplin wird hier als ein Wissensfeld verstanden, in dem Wissen aus einem bestimmten Fach zusammengefasst wird.

Qualifikationen: Praktische, intellektuelle und/oder wissenschaftlich-methodische Fähigkeiten, Wissen anzuwenden in Bezug auf die Behandlung von Problemfeldern in einer oder mehreren Disziplinen.

Metawissen: Die Fähigkeit, Problemfelder in einem oder mehreren Wissenschaftsbereichen zu reflektieren, sodass das Individuum befähigt wird, bestehendes Wissen zu hinterfragen, neues Wissen zu entwickeln und neue Probleme zu lösen.

Die Lernziele für das gängige Studienmodell eines dreijährigen Bachelor- und eines zweijährigen Master-Studiengangs (3+2-Modell) besagen, dass Studierende diese Fähigkeiten auf grundlegendem Niveau im Bachelor und auf erweiterter und spezifischerer Stufe im Master nachweisen; dies spiegelt das Konzept des Durchlaufens mehrerer Bildungsebenen wider. Unter Berücksichtigung dieser Aspekte ist es unser Ziel, an der Universität Aarhus eine explizite Wissenschaftsorientierung zu sichern, indem wir die Unterstützung der Studierenden, wie oben erwähnt, auf die übliche Lehr- und Lernorganisation und Struktur der universitären Lernprozesse hin orientieren. Unser Ziel ist es, hier die Beteiligung der Studierenden zu fördern. Ausgehend von den individuellen akademischen Schwierigkeiten der Studierenden, ihrem Fach und ihrer Studienebene sollen die Studierenden die üblichen allgemeinen und fachspezifischen Qualitätsanforderungen, wie sie im Bologna-Prozess vorgesehen sind, erwerben.

Das folgende Statement fasst diese Vision zusammen:

Allen Studierenden der Universität Aarhus, die den Zugangsvoraussetzungen entsprechen, muss der Zugang zu einer gleichwertigen Bildungsumgebung gesichert werden, wodurch alle Studierenden die Möglichkeit bekommen, ihr Potential in der Hochschulbildung auszuschöpfen.

Von allen Studierenden wird erwartet, dass sie den allgemeinen und spezifischen Voraussetzungen ihres Studiengangs gerecht werden. Die Universität Aarhus garantiert den Studierenden und dem Arbeitsmarkt, dass alle Absolventen die notwendigen akademischen Kompetenzen erreicht haben und dass die Prüfungs- und anderen Ergebnisse ein getreues Abbild des erreichten Bildungsniveaus zeigen.

Dieser konzeptionelle Rahmen und diese Vision für die Unterstützung von Studierenden mit Behinderungen spiegeln sich, wie oben beschrieben, in der übergreifenden Strategie für Studierende mit spezifischen Lernschwierigkeiten. Diese Strategie basiert auf dem übergeordneten Ziel, die Integration und Inklusion jener Studierenden an der Universität Aarhus durch qualitativ hochwertige Unterstützung und Beratung voranzubringen.

Das Modell betont, wie wichtig es ist, allen Studierenden als Studierenden zu begegnen. Denn mit dieser Sichtweise werden die durch die Beratung unterstützten Studierenden nicht als Personen mit einer physischen oder psychosozialen Behinderung, sondern in einem Bildungskontext betrachtet, oder, in anderen Worten, als Studierende mit gewissen individuellen Lernschwierigkeiten und speziellen Bildungsbedürfnissen. Obwohl die formelle medizinische Dokumentation eine Bedingung für die Unterstützung ist (wie andere Länder hat auch Dänemark das Medizinische Modell von Behinderung niemals ganz hinter sich gelassen), muss betont werden, dass die bildungsorientierte Lernunterstützung im Studium, die wir unseren Studierenden anbieten, nicht eine spezifische Diagnose zum Ausgangspunkt nimmt. Das liegt vor allem daran, dass unsere Absicht nicht die Behandlung ist; stattdessen wollen wir den Studierenden eine bessere Möglichkeit geben, ihr Studium abzuschließen, mit Hinblick auf ihren Eintritt in die Arbeitswelt. Der/die Studierende wird also nicht aus der pathologischen Perspektive betrachtet, die sich auf die Abweichung von einer als normal betrachteten mentalen und physischen Funktionsfähigkeit, also als etwas, das behandelt werden sollte, konzentriert, sondern aus einer Perspektive heraus, die sich auf individuelle Unterschiede bzgl. der Teilnahme an der Lernumgebung und der Lernprozesse der Hochschulbildung fokussiert. Dementsprechend geht es nicht darum, die mentalen, physischen und anderen Schwierigkeiten auszugleichen, denn das impliziert zu einem gewissen Grad Passivität. Stattdessen sollen Beratung und Unterstützung so weit wie möglich darauf abzielen, die Fähigkeiten des/der Studierenden dahingehend zu erweitern, dass er/sie zu einem aktiv Mitwirkenden in seiner/ihrer Lernumgebung wird. Die Studierenden sollen nicht anders als andere Studierende betrachtet werden, sondern die gleichen Ziele und Erwartungen erfüllen können, sowohl in der Hochschule als auch später auf dem Arbeitsmarkt, nur eben unter den Bedingungen ihrer individuellen Situation. In der Beratungspraxis ist deshalb auch die Wahrnehmung der

Studierenden bzgl. ihrer eigenen Lebenssituation wichtig. Unser Ziel ist es, den Studierenden in ihrer gesamten Persönlichkeit zu begegnen, als Personen mit einer Bildungsbiographie und einem Wunsch nach Einbeziehung in den Arbeitsmarkt auf Basis realer beruflicher Qualifizierungen. Die Bedeutung der Art, wie Studierende ihre eigene Situation wahrnehmen, ist auch damit verbunden, dass die Unterstützung die Eigeninitiative der Studierenden anregen soll. So soll in der Beratungspraxis nicht nur kompensiert und angepasst werden, sondern vor allem die Fähigkeit der Studierenden, mit ihrer Existenz zurechtzukommen, entwickelt und ermutigt werden. Dementsprechend sollten Ressourcen und Kompetenzen festgestellt, bewertet und entwickelt werden, sodass die Studierenden dazu befähigt werden, als aktive Mitglieder der Gesellschaft zu wirken, die ihr eigenes Leben, ihre Bildung und ihre Karriere aktiv mitgestalten. Sie sollen zwar nicht als einzige für diese Bereiche verantwortlich sein, aber dennoch lernen, ihre eigene Verantwortung anzuerkennen, sodass sie nicht in einer völlig passiven Rolle landen. Darüber hinaus zielen unsere Bemühungen darauf ab, die Qualitätsanforderungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts zu erfüllen, während wir auf der anderen Seite den Studierenden als Personen mit ihren individuellen Zielen, Wünschen und Lebenserwartungen begegnen.

Wie oben bereits betont, ist die (medizinische) Diagnose nicht der Initiator der Unterstützung. Unser entscheidendes Instrument ist eine Beurteilung des Lernens und des Lernverhaltens, in dem der/die Studierende seine/ihre individuellen Lernschwierigkeiten präsentiert (z.B. Konzentrationschwierigkeiten, Mangel an Motivation oder Probleme mit dem Übergang vom Studium in den Beruf). Die Beurteilung beruht auf einem oder mehreren klärenden Gesprächen, in deren Verlauf die Lernschwierigkeiten kategorisiert werden können (z.B. geringes Selbstbewusstsein in Bezug auf Leistungen im Studium und im zukünftigen Beruf sowie Schwierigkeiten, Kontakte mit Kommiliton/innen und Lehrenden zu knüpfen, eine Kohärenz im täglichen Lernen zu entwickeln oder eine wirklich passende Karrierelaufbahn zu finden). Oft finden sich so eine ganze Reihe konkreter und miteinander verbundener Probleme.

Ein wichtiger Aspekt unserer Methode ist die Tatsache, dass die Beurteilung auf dem Vertrauensverhältnis zwischen Berater/in und Studierendem basiert. Das Gespräch sollte sich deshalb nicht auf festgelegte Fragen beschränken, sondern sich natürlich entwickeln; die gegebenen Informationen sollten widerspiegeln, was der/die Studierende mit dem/der Berater/in teilen möchte. Das folgende Beispiel zielt ab auf Lernschwierigkeiten im psycho-sozialen Feld:

1. **Studium und/oder Karriere: Akademische Fähigkeiten** (Verstehen akademischer Konzepte etc.)
2. **Studium und/oder Karriere: Kognitive Fähigkeiten** (Arbeits- und Langzeitgedächtnis, Konzentration, Aufmerksamkeit, Denken, Abstraktion, Gedankenmuster etc.)
3. **Studium und/oder Karriere: Arbeitsprozess** (Struktur, Überblick, Planung, Fristen, Aufgabenplanung, Füllen von Entscheidungen etc.)
4. **Studium und/oder Karriere: Motivation und Energie** (Motivation, Erschöpfung, Spontaneität, Initiative, Mut, Wünsche etc.)
5. **Sozial: Soziale Beziehungen** (Kontakt und die Fähigkeit, sich abzugrenzen; mit anderen Leuten in bestimmten

Kontexten zu sein (Lehrsituationen und Lerngruppen); Beteiligung in sozialen Kontexten; Handhabung von Beziehungen mit Kommiliton/innen, Kolleg/innen am Arbeitsplatz (z.B. als Studentische Hilfskraft), Lehrenden und anderen Autoritätspersonen; Kontakt und Beziehung mit Berater/in, Mentor/in; Einfluss von Beziehungen zu Partner, Familie, Freunden etc.)

6. **Sozial: Sprache und Kultur** (Teilnahme an der Lehr- und Lernkultur der Institution und des Studienganges, kulturelle Werte, Ideale und Standards an Hochschule bzw. Arbeitsplatz; Schwierigkeiten bzgl. Körpersprache sowie schriftlicher oder mündlicher Kommunikation)
7. **Individuell: Bezug zum Selbst** (Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen, Leistungen, Durchhaltevermögen, Identität unter der besonderen Berücksichtigung der Identität als Student)
8. **Individuell: Lebensstrategien** (Lebensziele und -projekte, Missbrauchsverhalten, Essverhalten, Sicherheitsbedürfnis etc.)
9. **Individuell: Körper und Beziehung zum Körper** (Tagesrhythmus, Schlaf, Schmerz, Kopfschmerzen, Sexualität, Körperbilder)

Auf die Identifizierung der Probleme folgt der zweite Schritt des Prozesses, eingeleitet durch einen oder mehrere praktische Ansätze (unterstützende Technologien, Kurse zu Lern- und Arbeitstechniken, Beratung etc.), die darauf abzielen, Lösungen für die persönlichen, akademischen und Karriereprobleme zu finden. Diese können z.B. in herbeizuführenden Veränderungen bestehen, die sich dadurch manifestieren, dass der/die Studierende den qualitativen Zielen und Erwartungen der Universität gerecht wird. Andere Lösungsmöglichkeiten wären z.B., dass er/sie sein/ihr Studium fortsetzt und mit sich selbst zufriedener ist, oder vielleicht realisiert er/sie, dass sein/ihr Leben eine andere Richtung einschlagen muss, um mit der Bildung kompatibel zu sein. So reflektiert die studienbezogene Lernberatung sowie die berufsorientierte Beratung nicht nur die eng gefassten Anforderungen der Qualitätskontrolle durch die Erhöhung der nötigen Lerneffektivität, sondern auch eine viel ganzheitlichere Perspektive auf die Studierenden, die nicht mit fest definierten, engen Kriterien beschrieben werden kann.

Danksagung

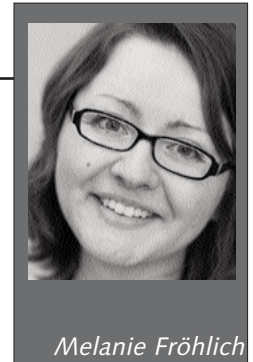
Ich möchte mich bei Verena Henßen für die Übersetzung dieses Artikels aus dem Englischen ins Deutsche bedanken!

Literaturverzeichnis

- Aastrup, W. (2007): From Accessibility to Usability (conference paper, Ilmenau University).
- Boss, M. (1999): Grundriß der Medizin und Psychologie. Bern/Condrau, G. (1998). Daseinsanalyse. Dettelbach.
- Heidegger, M. (1986): Sein und Zeit. Tübingen.
- Jarvis, P. (2006-08): The Lifelong Learning and the Learning Society I – III. London und New York.
- Krämer, H. (1995): Integrative Ethik. Frankfurt am Main.
- Nussbaum, M.C./Sen, A. (2005): The Quality of Life. Oxford.
- Pfeiffer, D. (2001): The Conceptualization of Disability. In: Research in Social Science and Disability, Vol. 2. Greenwich.

■ Willy Aastrup, Chief Advisor, Direktor des Counselling and Support Centres von 1997 bis 2012, Associated Professor an der Universität Aarhus; E-Mail: wsea@dpu.dk

Melanie Fröhlich



Melanie Fröhlich

Vielstimmig und offen: Lernräume zum Mitdenken und Mitgestalten durch „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ („Peer Facilitated Learning“) an der Universität Bielefeld

Zeitdruck, überfüllte Lehrveranstaltungen, „Bulimielernen“ und unverdaute Studieninhalte, so und ähnlich lauten die Symptome, an denen die Erstversionen des deutschen Bachelors krankten und die Studierenden die Lernlust nehmen. Freude am Studieren hingegen entsteht, wenn Studierende die Chance haben, in ihre *scientific community* (vgl. Bruffee 1993) wirklich hineinzuwachsen und sich gemeinsam mit anderen Studierenden im Diskurs ihres Faches einzuüben. Neugier, tiefes Verständnis und kritisches Denken können sich nur ausbilden, wenn Studierende sowohl Gelegenheiten als auch die Befähigung dazu erhalten. An der Universität Bielefeld setzt sich der Arbeitsbereich Lehren & Lernen für eine lebendige Studienkultur ein und macht Angebote, die zur Verbesserung von Studium und Lehre beitragen. Als besonders zielführend und zukunftsweisend erweist sich das Konzept „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“, eine kooperative Lernform, die sehr flexibel in Lehrveranstaltungen, Selbstlernphasen und selbstorganisierten Studiengruppen eingesetzt werden kann. Im Werkstattbericht stellen wir¹ dieses Konzept vor und zeigen, wie es erfolgreich die Studien- und Lehrkultur der Universität Bielefeld verändert und durch Einbindung und aktive Beteiligung der Studierenden nicht nur deren Zufriedenheit erhöht, sondern auch die der Lehrenden.

1. Unser Ansatz: Peer Learning

Gefördert durch das Programm „Exzellente Lehre“ koordiniert der Arbeitsbereich Lehren & Lernen der Universität Bielefeld seit 2010 unter dem Motto „Wege zu einer neuen Studien- und Lehrkultur“ Studienreformprojekte, die sich sowohl an Lehrende als auch an Studierende richten. Leitend ist dabei die Prämisse, dass gute Lehre gutes Studieren gleichermaßen erzeugt und benötigt. Zu guter Lehre gehören immer zwei: Lehrende, die den Ton setzen und den Rahmen vorgeben, und Studierende, die Verantwortung übernehmen, und zwar nicht nur für ihr eigenes Lernen, sondern auch für das, was die Gruppe voranbringt. Das Projekt „Peer Learning“ entwickelt Formen zur Unterstützung des kooperativen Lernens im Studium.

Unter Peer Learning werden im weiteren Sinne Ansätze aus dem angloamerikanischen Kontext zusammengefasst, die den sozialen Bezügen beim Lernen eine starke Rolle einräumen und diese als wichtige Faktoren für persönliche Entwicklung begreifen. Peer Learning bezeich-

net das Lernen von und mit anderen, die sich in einer vergleichbaren Situation befinden (Peers), den Austausch auf Augenhöhe, also im Fall von Studierenden mit Kommiliton/innen. Diese Lernform gibt es natürlich schon, seit an Universitäten studiert wird, ist meist informeller Art² und wird aus Eigenantrieb vor allem von kommunikativen und sozial gut vernetzten Studierenden genutzt. In Zeiten, in denen die Studierenden mit immer unterschiedlicheren Voraussetzungen an die Universitäten kommen, nichts mehr selbstverständlich ist und die Grundlagen guter Kommunikation meist erst hergestellt werden müssen, sind kommunikative und soziale Kompetenzen zu einem expliziten Lernziel höherer Bildungseinrichtungen geworden. Deshalb sollten alle Studierenden u.a. über kooperative Lernformen an Möglichkeiten des *knowledge sharing* herangeführt werden (vgl. Bruffee 1993, S. 8).

Wie aber eine eher informelle Lernform formalisieren und einer Vielzahl von Studierenden zugänglich machen (vgl. Boud 2001)? Eine Antwort auf diese Frage sehen wir im Konzept des „Peer Facilitated Learning“, für das wir die deutsche Bezeichnung „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ gefunden haben. Diese Arbeitsform ist zwischen formellem und informellem Lernen zu verorten: Sie bietet Gruppen genügend Freiraum für informellen Austausch sowie klare Strukturen, die die Kommunikation erleichtern. Im Folgenden wird die „Arbeit mit dem Gruppendrehbuch“ an der Universität Bielefeld vorgestellt, da sie ein ideales Instrument ist, um die Einbindung von Studierenden in Lehrveranstaltungen zu stärken und ihnen Möglichkeiten für ein eigenverantwortliches Studieren zu geben.

2. Die Wurzel: Facilitation und Peer Facilitated Learning

Auf der Suche nach anregenden Konzepten für das Studienreformprojekt „Peer Learning“, die ein Lernen auf Augenhöhe in *Peer Groups* fördern konnten, wurden wir auf die innovativen Ansätze von Ib Ravn aufmerksam, der sich mit der Gestaltung von Wissens- und Austauschprozessen (*knowledge sharing*) beschäftigt.

¹ Sowohl das Konzept als auch dieser Artikel wurden gemeinschaftlich mit Mitarbeiter/innen des Teams Lehren & Lernen und Peer-Tutor/innen des Teams Peer Learning entwickelt.

² Schätzungen zufolge kommen mehr als 70% allen menschlichen Lernens informell, also eher nebenbei und ungeplant, zu Stande (vgl. H.G. Bauer u.a. 2010, S. 28).

Grundsätzlich geht es ihm um die Frage, wie Zusammenarbeit so organisiert werden kann, dass sie von allen als Bereicherung erlebt wird. Sein Ausgangspunkt dabei: Menschen wollen gern mit anderen zusammenarbeiten, wenn sie dabei Dinge klären können, die für sie individuell bedeutsam sind und wenn erkennbar wird, dass die Zusammenarbeit mit anderen zielführend ist und eher Energie gibt als kostet.

Gruppenarbeit ist kein Selbstläufer. Um sie produktiv zu machen, benötigt man vor allem eins: *Facilitation*. Gemeint ist hiermit die Steuerung der Austausch- bzw. Lernprozesse, für die ein *Facilitator* Verantwortung übernimmt. Dieser ist in Ravn's Konzept keine außenstehende Person oder gar neutraler Moderator, sondern ein Peer, also Gleicher unter Gleichen; daher auch die Bezeichnung „Peer Facilitated Learning“. Als *Peer* ist er Teil der Gruppe, inhaltlich genauso beteiligt wie alle anderen auch. Als *Facilitator* hingegen wird er zum Experten für die Form und trägt eine besondere Verantwortung für die Austausch- oder Lernprozesse der Gruppe. Die Steuerung dieser Prozesse bedarf einer sorgfältigen Vorbereitung, die in ein Drehbuch (vgl. Abb. 1) für den *Facilitator* mündet, in dem zunächst sinnvolle und zielführende Arbeitsschritte explizit gemacht und gestaltet werden. Das Drehbuch ist neben der Rolle des Peer *Facilitator* Herzstück des Konzepts und muss so gestaltet sein, dass es das Lernen eines jeden ermöglicht und zugleich zielorientiert ist. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn sichergestellt ist, dass sich der Arbeitsauftrag überhaupt für eine Gruppenarbeit anbietet, wenn also das Einbringen verschiedener Ideen, Perspektiven oder Kompetenzen gefragt ist (vgl. auch Renkl & Beisiegel 2003). Für die Gruppenmitglieder muss sich der Mehrwert der Zusammenarbeit unbedingt erschließen und in ein klares Ergebnis münden. Darüber hinaus muss der Lernprozess so gestaltet werden, dass sich jede/r in die Arbeit einbringen kann. Das gelingt, wenn zunächst individuelle Denk- oder Schreibzeit zur Auseinandersetzung mit der Aufgabe gegeben wird. Erst dann sollte eine Austauschphase erfolgen, in der die Ideen oder Antworten aller Gehör finden. Gerade introvertierte Studierende erhalten so die Möglichkeit sich einzubringen, Vielredner werden gebremst. Abschließend erarbeitet die Gruppe gemeinsam das Ergebnis. Mit Hilfe des vorbereiteten Drehbuchs leitet der *Peer Facilitator* die Gruppe. Seine Rolle umfasst dabei folgende Aufgaben:

- er eröffnet das Gespräch (nennt Ziel- und Zeitrahmen)
- er übernimmt die Verantwortung für die Gruppenprozesse, d.h.:
 - o er sorgt für die Einbindung eines jeden,
 - o regt die Entscheidungsfindung an,
 - o interveniert, wenn das Gespräch abdriftet,
 - o achtet auf den Zeitrahmen und verliert das Ziel nicht aus den Augen
- er sichert das Ergebnis und beendet das Gespräch.

Im Zuge seiner Tätigkeit an den Universitäten Aarhus und Kopenhagen hat Ravn dieses Konzept im universitären Kontext erprobt. Begleitend zu einer Vorlesung im Master-Studiengang Pädagogische Psychologie wurden moderierte Studiengruppen (*facilitated study groups*) eingerichtet. Teilnehmende konnten sich vorab

zum *Facilitator* ausbilden lassen. Während der gesamten Vorlesungszeit leiteten sie die Studiengruppen, die 10 bis 14 Studierende umfassten und sich jeweils für eine Stunde zur Textbesprechung unmittelbar vor der Vorlesung trafen, wobei zwei Fragetypen verwendet wurden: die „personal constructive“ und die „academic critical question“ (vgl. Adriansen & Møller Madsen 2009, S.3). Die Idee dahinter ist, dass der Zugang zu einem Thema leichter geschehen kann, wenn ein persönlicher Bezug (z.B. *Was war für mich besonders überraschend oder interessant?*) gegeben ist und sich erst im zweiten Schritt kritische Fragen daran anschließen. Auf diese Art und Weise wird auch die Integration neuer Informationen in bereits bestehende Wissensstrukturen unterstützt. Bei den drehbuchbasierten Runden waren alle Studierenden gleichermaßen eingebunden und aktiv, d.h. der *Facilitator* vermittelte den Stoff nicht, sondern erleichterte dessen eigenständige Erarbeitung. Bei der Evaluation des Projekts zeigte sich deutlich, dass die Studierenden sich sehr viel besser eingebunden fühlten (vgl. ebd., S. 3f). In Interviews meldeten die Teilnehmer zudem zurück, dass sie ein gutes soziales Netzwerk ausbilden konnten, sie durch die Diskussion ein tieferes Textverständnis entwickelt hätten und es gut getan habe, zu sehen, dass auch andere einen Text nicht sofort verstehen.

3. Es wächst und wuchert: ‚Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch‘

Wir konnten Ravn im Oktober 2010 für den Workshop „Peer learning in facilitated groups“ gewinnen, in dem er 30 Studierende in die drehbuchbasierte Gruppenarbeit sowie die Rolle des *Facilitator* einführte. Der Workshop war ein durchschlagender Erfolg, wie die Evaluation bestätigte. Dennoch blieb zunächst unklar, wie nun mit diesem Konzept weitergearbeitet werden konnte, zumal es scheinbar so schlicht ist, dass leicht die Frage „Ist das schon alles?“ aufkommen kann. Einige der Teilnehmenden konnten innerhalb eigener Tutorien das Konzept direkt in der Praxis umsetzen (vgl. Bornhorst 2011), andere nahmen sich vor, es für selbstorganisierte Studiengruppen zu nutzen. Wir, Mitarbeiterinnen des Teams Lehren & Lernen, erprobten die Methode im WS 2010/11 in eigenen Veranstaltungen und konnten uns von ihrer Wirksamkeit überzeugen: Über das Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch wird allen Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand ermöglicht; sehr unterschiedliche Arbeitsaufträge sind möglich und die Ergebnisse im positiven Sinne überraschend. Die Zeit für die Gruppenarbeit schien uns stets gut investiert und wurde von den Gruppen auch sehr gut genutzt. Unbedingt wollten wir für die Verbreitung des Konzepts an der Universität Bielefeld sorgen.³ Unsere Angebote zielen darauf ab, Lehrende und Studierende gleichermaßen zu erreichen. Im nächsten Schritt präsentieren wir die verschiedenen Wege, die wir gegangen sind. Dabei zeigen wir das große Spektrum an Einsatzmöglichkeiten und die positiven Effekte auf.

³ Im deutschsprachigen Hochschulraum ist die Übertragung von Ansätzen aus dem Bereich Facilitation auf Lehr- und Lernsituationen noch nicht sehr stark verbreitet.

Abbildung 1: Drehbuch aus dem Workshop für Lehrende „Gruppenarbeit einmal anders“ (März 2011, M. Fröhlich und S. Lahm)

Zeit	
3 min	Das Gespräch eröffnen: Thema und Zeitrahmen nennen. Thema: Welche Erfahrungen habe ich mit gelingender Gruppenarbeit gemacht? Was hat zum Gelingen beigetragen?
5 min	Stille Reflexion: Notieren Sie Ihre Überlegungen individuell in Stichpunkten.
max. 5 min	Moderierte Runde: Hören, was jede/r zu sagen hat.
10 min	Gruppe unterstützen und helfen, ein Gespräch zu führen, das entspannt und zugleich fokussiert ist: Halten Sie in einer Liste die wichtigsten Bedingungen für das Gelingen von Gruppenarbeit fest und finden Sie für jedes Kriterium ein Symbol.
2 min	Gespräch beenden: Zurück im Plenum sein um: _____

3.1 Workshops für Lehrende

Das Team Lehren & Lernen organisiert das „Personalentwicklungsprogramm-Lehre“ an der Universität Bielefeld und entwickelt hierfür regelmäßig auch neue Workshops. Das „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ schien uns ein geeignetes Angebot zu sein, da es den Bedarf nach einer teilnehmerzentrierten Lehre selbst für Großveranstaltungen erfüllt und flexibel auf verschiedene Disziplinen angewendet werden kann. Bei der Konzeption des Workshops waren für uns zwei Punkte leitend: (1) Lehrende sollten das Konzept innerhalb des Workshops praktisch erproben können und (2) angeregt und befähigt werden, das Konzept in ihre Lehrpraxis zu übertragen. Wir entschieden uns für ein Kurzformat und führten sehr praxisorientiert an einem Vormittag in das Konzept ein. Neben einem Kurzvortrag zum Hintergrund der Methode planten wir zwei Runden des Arbeitens mit dem Gruppendrehbuch (vgl. Abbildung 1) ein. Abschließend bekamen die Teilnehmenden Gelegenheit, Anwendungen in ihrer Lehrpraxis anzudenken.

Für eine Erstdurchführung war die Teilnehmerzahl mit 30 Lehrenden erstaunlich hoch. Wir waren dankbar dafür, da sich in einer großen Gruppe am besten die Wirksamkeit der Drehbucharbeit zeigen lässt. Klassische Probleme von Gruppenarbeit, etwa häufige Rückfragen zum Arbeitsauftrag oder ein sehr unterschiedliches Arbeitstempo, treten auf Grund des klaren Zeitrahmens nicht auf. Durch die explizite Arbeitsanweisung im Drehbuch macht sich der Lehrende im positiven Sinne überflüssig, weshalb sich das Konzept auch gut für Großveranstaltungen eignet. Wie schon betont, hängt das Gelingen der Arbeit mit dem Gruppendrehbuch entscheidend von der Qualität des Arbeitsauftrags ab. Folgende Handlungsanweisung hat sich bewährt:

- (1) Geben Sie einen klaren und realistischen Zeitrahmen vor!
- (2) Eröffnung und Abschluss sind feste Bestandteile!
- (3) Sorgen Sie für Struktur, vermeiden Sie Überregulierung!
- (4) Formulieren Sie kurz, prägnant und handlungsanleitend! (max. 0,5 Seiten)
- (5) Nutzen Sie nicht mehr als 4-7 Arbeitsschritte!

Die bereits thematisierte Formalisierung des Informellen spiegelt sich im dritten Punkt wider. Hier ist eine gute

Balance wichtig: Einerseits benötigen die Gruppen einen Rahmen, der für Sicherheit und Transparenz sorgt (Ziel- und Zeitvorgabe), andererseits Freiräume, die zum Denken einladen (offene und herausfordernde Aufgabenstellung). Hierfür ist es hilfreich, wenn Lehrende die Prozesse ihres eigenen wissenschaftlichen Arbeitens reflektieren und transparent machen.

Während des Workshops wurde das Konzept sehr kritisch diskutiert, u.a. der Einsatz in naturwissenschaftlichen Disziplinen, die Effektivität von Gruppenarbeit und die Rolle des *Facilitators*, was ein starkes Interesse bewies. Am Ende waren viele Teilnehmende motiviert, das Konzept in der Praxis zu testen, was sich beim Nachtreffen bestätigte. Dieses

war fakultativ und sollte vor allem dem Erfahrungsaustausch und kollegialen Feedback dienen. Knapp die Hälfte der Teilnehmenden hatte das Konzept bereits mit positiven Erfahrungen in der eigenen Lehre eingesetzt. Ein Einsatz ist zu allen Phasen einer Lehrveranstaltung möglich, und das Spektrum der Arbeitsaufträge reicht vom Sammeln von Ideen und Fragen, dem Erarbeiten neuer Inhalte und der Festigung des Stoffes über das Ausloten von Anwendungsmöglichkeiten, die Reflexion und die Analyse bis hin zur Problemlösung und dem Transfer in andere Bereiche. Dieses Spektrum spiegelte sich auch in den kreativen praktischen Anwendungen der Lehrenden wider. Ein besonders gelungenes Beispiel kann dies illustrieren. Eine Lehrende nutzte das Konzept innerhalb eines Seminars, das sich mit Identitätstheorien beschäftigte, für ein Prä-Post-Design:

„Ich hatte auf dem ersten Workshop die Idee entwickelt, PFL (Anm. d. Verf.: Peer facilitated learning) einzusetzen, um den Studierenden zu demonstrieren, wie sich ihr Begriffsverständnis im Rahmen des Seminars entwickelt. Ich habe für die zweite Sitzung ein Drehbuch geschrieben, mit Hilfe dessen studentische Konzepte von Identität formuliert werden sollten. Genau die gleiche Aufgabe werde ich in einer der letzten Sitzungen im Semester noch einmal stellen; dann bringe ich die Ausarbeitungen aus der ersten Runde mit und hänge sie nebeneinander. Die Studierenden können dann im Raum herumgehen und sich die einzelnen Ausarbeitungen selbst anschauen und vergleichen.“ (J. Sacher, Mail vom 12.05.2011)

Eine klare Stärke des „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ liegt in der Aktivierung der Teilnehmer, denn jeder wird zum Denken eingeladen und hat innerhalb seiner Peer Group die Möglichkeit, eigene Ideen zu testen, vorzustellen und zu modifizieren, d.h. auch, sich für Diskussionsrunden im Plenum sicher zu machen.

Vorbehalte, die innerhalb des Workshops geäußert wurden, können wir mittlerweile entkräften. Auch in dem naturwissenschaftlichen Seminar „Interdisziplinäre Forschungskompetenz“ wurden sehr positive Erfahrungen gemacht. Das Konzept lässt sich im Vergleich zu anderen aktivierenden Methoden, die ihren Effekt schnell verlieren, regelmäßig einsetzen. Das liegt vor allem daran, dass über die Drehbucharbeit ein Rahmen vorgegeben

wird, der für unterschiedlichste Arbeitsaufträge genutzt und dem fachlichen Denken angepasst werden kann. Auch die Rolle des *Facilitator* wechselt, so dass sich fortwährend neue Konstellationen ergeben und sich nach und nach jeder im Moderieren erproben kann. Am erfreulichsten ist der Erfahrungsbericht zweier Dozentinnen aus der Technischen Fakultät: Nach Erprobung des Konzepts haben sie auf Wunsch der Studierenden ein Referatseminar komplett auf „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ umgestellt.

Die Erfolge des vergangenen Semesters und auch die Ermutigung durch die Teilnehmenden des ersten Durchgangs haben uns dazu veranlasst, regelmäßig Workshops im Personalentwicklungsprogramm – Lehre anzubieten.

3.2 Einsatz in großen Lehrveranstaltungen

Fortbildungen sind eine Möglichkeit, Konzepte zu vermitteln, die man für sinnvoll hält. Eine andere Möglichkeit ist, vorzuführen, dass sie funktionieren. Während wir über unsere Fortbildungen eher den wissenschaftlichen Nachwuchs erreichen, kommen wir über diesen zweiten Weg insbesondere mit Professor/innen in Kontakt. Zur Vorführung des Konzepts suchen wir vornehmlich Großveranstaltungen auf und erarbeiten in Kooperation mit dem/der Lehrenden ein Drehbuch. Hier kommt es darauf an, methodische mit fachlicher Kompetenz zusammenzubringen: Die Fragestellung muss authentisch sein, die Arbeitsschritte müssen dem fachlichen Vorgehen⁴ entsprechen und der Zeitrahmen muss realistisch sein. Im Folgenden wollen wir exemplarisch zwei solcher Vorführungen in der Fakultät für Rechtswissenschaft und der Fakultät für Erziehungswissenschaft herausgreifen und detaillierter vorstellen.

3.2.1 Gemeinsam juristische Übungsfälle lösen

Das rechtswissenschaftliche Studium ist besonders stark durch dozentenorientierte Formate wie Vorlesungen geprägt. Moderne Lerntheorien legen jedoch nahe, dass Lernen interaktiv und konstruktiv ist, folglich Austausch und Lernaktivitäten erfordert. Zudem ist bekannt, dass die Aufmerksamkeit in Vorlesungen häufig nach bereits 15 Minuten (vgl. Winteler 2008, S. 128) nachlässt und Lernende in eine passive Rolle verweist (vgl. Renkl 1997, S. 109). Selbst Lehrende, die sich um Teilnehmeraktivierung in Vorlesungen bemühen, erreichen über Fragen meist nur wenige Zuhörer; der Hörsaal und die Masse an Teilnehmenden hemmen. Zudem sollen die Vorlesungen im Jurastudium das juristische Handwerk vermitteln, d.h. auf das Lösen von Fällen vorbereiten, für die vor allem das Abwägen unterschiedlicher Interessen von Bedeutung ist. Beide Befunde legen nahe, aktives Lernen auch im Rahmen von Vorlesungen zu ermöglichen.

Innerhalb einer Vorlesung zum Baurecht konnten wir die „Arbeit mit dem Gruppendrehbuch“ erfolgreich testen. Dazu führten wir zum Abschluss der Vorlesungsreihe kurz in das Konzept ein. Dann ließen wir die Studierenden 4er- bzw. 5er-Gruppen bilden. Den neuformierten Gruppen gaben wir eine Minute Zeit, um einen *Facilitator*

Abbildung 2: Drehbuch zur Vorlesung „Baurecht“, Prof. A. Fisahn, Ph. Dreps und M. Fröhlich (Team Peer Learning), 11. Mai 2011

Zeit	Inhalt
2 Min.	Das Gespräch eröffnen: Aufgabe und Ziel nennen (s.o.) Zeitrahmen nennen: insgesamt 50 Min.
3 Min.	Lesen
5 Min.	Stille Reflexion: alle notieren Ideen und Probleme zum Fall
5 Min.	Runde: Hören und diskutieren, was jede/r zu sagen hat. Achtung: max. 5 Minuten!
30 Min.	Gruppe unterstützen, gemeinsam eine Lösungsskizze zu erarbeiten. Einen Protokollanten bestimmen. Gespräch führen. Darauf achten, dass jede/r sich beteiligen kann und zugleich das Ziel nicht aus dem Blick gerät. Dazu zunächst die Zulässigkeit (ca. 5 Min.) und dann die Begründetheit (25 Min.) besprechen und das Ergebnis festhalten lassen.
3 Min.	Kommentar schreiben: alle beantworten die nachstehende Frage auf einem Post-it „Warum würdest Du einer Kommilitonin/ einem Kommilitonen 'Peer Facilitated Learning' (nicht) weiterempfehlen?“
2 Min.	Gespräch beenden: Zurück im Plenum sein um: _____

tor zu bestimmen⁵, der in einem Briefing das Drehbuch (vgl. Abbildung 2) erhält, mit dessen Hilfe er die Gruppe moderiert. Es muss sichergestellt werden, dass jeder *Facilitator* den Arbeitsauftrag verstanden hat. Meist teilen wir neben dem Drehbuch zusätzlich eine Rollenbeschreibung aus.

Da juristische Falllösungen recht komplex sind, war die Arbeit mit dem Drehbuch auf 50 Minuten angelegt und hätte durchaus noch großzügiger bemessen sein können. Jeder Studierende erhielt die Fallbeschreibung „Zu viele Garagen“ mit der Fragestellung: „Wie wird das Verfassungsgericht entscheiden?“ und dem Auftrag: „Erarbeiten Sie in der Gruppe gemeinsam eine Lösungsskizze“.

Zunächst war zu beobachten, dass sich die Studierenden sehr kreativ mit den räumlichen Bedingungen im Hörsaal arrangierten, um gemeinsam den Übungsfall zu lösen. Die Gruppen arbeiteten sehr konzentriert und alle Teilnehmenden waren gleichermaßen gut in die Arbeit eingebunden. Im Anschluss fand eine Fallbesprechung im Plenum statt, die vom Lehrenden geleitet wurde. Die Beteiligung der Studierenden hatte sich im Vergleich zu üblichen Vorlesungen stark erhöht und jede Gruppe konnte gute Ergebnisse beisteuern. Über die intensive Auseinandersetzung mit dem Fall, zunächst individuell und dann in der Gruppe, war das Interesse an der Auflösung groß und die Aufmerksamkeit entsprechend hoch. Auch die Studierenden waren begeistert. Im Drehbuch war ein Feedback integriert, sodass wir am Ende von jedem Teilnehmenden eine Antwort auf die Frage „Warum würdest Du einer Kommilitonin/einem Kommilitonen „Peer Facilitated Learning“ (nicht) weiterempfehlen?“ vorliegen hatten. Eine große Mehrheit von rund

⁴ Auch für Lehrende ist es eine spannende Aufgabe, automatisierte Abläufe offen zu legen und dadurch den Studierenden zugänglich zu machen.

⁵ Hier ist vor allem wichtig, dass die Gruppe selbst entscheidet und der *Facilitator* von Anfang an Verantwortung übernimmt. Grundsätzlich kann jedem Studierenden die Rolle zugetraut werden.

80% bewertete das Vorgehen positiv, u.a. mit den folgenden Begründungen:

- Gruppengröße motiviert zum Mitarbeiten,
- Gut! Lerneffekte viel besser als beim Frontalunterricht,
- Ein Mehr an Argumenten, Meinungen,
- Gegenseitige Kontrolle fördert die Fehlervermeidung.

Selbstverständlich gibt es auch Studierende, die Gruppenarbeit per se ablehnen, und ehrlicher Weise sei gesagt, dass einige wenige direkt zu Beginn der Veranstaltung den Raum verließen, als klar war, dass sie heute „keinen Stoff abholen können“ (so ein mitgehörter Kommentar einer Studentin). Der Begriff der Gruppenarbeit ist oft negativ besetzt, weshalb es umso wichtiger ist, direkt zu Beginn des Studiums positive Erfahrungen mit zielführender Gruppenarbeit zu vermitteln, die eben mehr ist als Beschäftigungstherapie, indem sie ein eigenständiges Studieren fördert. Auch die Vorstellung von einem sinnvollen Lernen muss sich erst herausbilden. Außerdem bedarf es geeigneter, lohnender und herausfordernder Aufgaben.

3.2.2 Ein geeignetes Konzept für angehende Lehrer

Besonders freuten wir uns, das Konzept in der Vorlesung „Einführung in die Didaktik und Schultheorie“ vorführen zu können, da es sich für angehende Lehrer/innen gleich doppelt eignet: Zum einen, um sich eigenständig mit didaktischen Ansätzen im Rahmen der Vorlesung auseinanderzusetzen zu können; zum anderen, um eine kooperative Lernform kennen zu lernen, die sich auch für die Gestaltung eines schülerzentrierten Unterrichts eignet. Wegen der hohen Teilnehmerzahl war dies zugleich ein Härtestest für unser Konzept. Innerhalb der Vorlesung wurden den Studierenden dann verschiedene Ansätze zum Umgang mit Unterrichtsstörungen vermittelt.

Abschließend sollten sie drehbuchbasiert in Kleingruppen eine gefilmte Unterrichtssituation analysieren und Empfehlungen für den agierenden Lehrer erarbeiten. Auch in diesem großen Rahmen funktionierte das Setting problemlos.

Der Erfolg dieser beiden Kooperationen schlägt sich am deutlichsten in der geplanten curricularen Einbindung des „Arbeitens mit dem Gruppendrehbuch“ nieder: Die Fakultät für Rechtswissenschaft plant, innerhalb der Tutorien Übungsfälle zukünftig drehbuchbasiert lösen zu lassen. In der Erziehungswissenschaft soll die Begleitung des Schulpraktikums stark über das „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ organisiert werden, und das Drehbuch soll auch als Seminarkonzept genutzt werden.

3.3 Studierende als Multiplikator/innen schulen

Im Projekt „Peer Learning“ arbeiten wir mit einem Team von Peer-Tutor/innen zusammen, die sich ebenfalls für eine lebendige Studien- und Lehrkultur engagieren. Alle sind mit dem „Arbeiten mit dem Drehbuch“ vertraut und können so als Multiplikator/innen agieren. Bei den Einsätzen in den Großveranstaltungen kommt ihnen eine tragende Rolle zu, sie übernehmen die Kurzeinführung ins Konzept, die Einteilung der Gruppen und das Briefing der *Facilitator*. In Workshops vermitteln sie das Konzept anderen Studierenden oder nutzen es in eigenen Veranstaltungen zur Tutorenqualifizierung als

Lernform. Des Weiteren wird die Bildung von Studiengruppen durch das Team „Peer Learning“ gefördert und bei deren Gestaltung auf die Ansätze des „Peer Facilitated Learning“ zurückgegriffen. Viele der Peer-Tutor/innen konnten das Konzept auch im Rahmen von Referaten in Seminaren ihrer Heimatfakultäten einsetzen und regen so ebenfalls zu einer teilnehmerzentrierten Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen an. Auch Lehrenden wird auf diese Weise das Konzept wiederum nahegebracht, ein Besuch unserer Fortbildung, eine Lehrberatung schließt sich an oder die Einladung zu einer Vorführung in einer Großveranstaltung. Schon jetzt ist daher aus dem Wachsen ein Wuchern geworden, und wir können längst nicht mehr überblicken, wo das Konzept überall angekommen ist.

4. Soziale Einbindung + Erfolg = Lernlust

Dass das Konzept „Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch“ so schnell in der Praxis der Universität Bielefeld ankommen konnte, lässt sich wie folgt erklären: Das Konzept passt offensichtlich zu aktuellen Lernanforderungen und -bedürfnissen, da es einen eher informellen Austausch innerhalb von Peer Groups ermöglicht und diesen zugleich sehr zielführend zu gestalten hilft. Bei zeitgemäßen und wissenschaftlichen Arbeitsaufträgen kommt es zudem immer stärker darauf an, verschiedene Perspektiven, Ideen oder Lösungen zu erarbeiten, anstatt die eine korrekte Antwort zu geben. Nicht nur für das Studium können wichtige kommunikative und soziale Kompetenzen ausgebildet werden, Studierende stärken so auch ihre *Employability* und bereiten sich auf die heutige Arbeitswelt vor. Wer erlebt hat, wie gewinnbringend Zusammenarbeit sein kann und wie bereichernd es ist, einen Gegenstand mit verschiedenen Augen zu betrachten, der wird immer wieder so arbeiten und lernen wollen. Das Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch sorgt für soziale Einbindung, fördert ein Zugehörigkeitsgefühl und lässt Studierende in die *scientific community* hineinwachsen. Nebenwirkung Lernlust garantiert!

Literaturverzeichnis

- Adriansen, H./Möller, K. (2009): Facilitating Peer Learning in Study Groups: Student Experiences. Online unter: <https://pure.dpu.dk/ws/ fsbpretrieve/493/paper> (Stand: 17.02.2011).
- Bauer, H.G. u.a. (Hg.) (2010): Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung. Wie man Lernende begleiten und Lernprozesse gestalten kann. Bielefeld.
- Bornhorst, M. (2011): Kaffeepause oder effektive Lernzeit? Ein neuer Ansatz für Gruppenarbeit. In: H1-Das Magazin der Universität Bielefeld 01/2011, S.16f. Online unter: <http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/publikationen.html> (Stand: 16.02.2011).
- Boud, D./Cohen, R./Sampson, J. (2001): Peer Learning in Higher Education. Learning From & With Each Other. London.
- Bruffee, K.A. (1993): Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge. Baltimore and London.
- Renkl, A./Beisiegel, S. (2003): Lernen in Gruppen. Ein Minihandbuch. Landau.
- Renkl, A. (1997): Methoden zur Aktivierung von Studierenden: Ideen zur Verbesserung der Lehre. In: Das Hochschulwesen 1997/2, S.109-112.
- Winteler, A. (2008): Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch. Darmstadt.

■ Melanie Fröhlich, Projektleitung „Peer Learning“, Team Lehren & Lernen, Universität Bielefeld, E-Mail: melanie.froehlich@uni-bielefeld.de

Gabriele Bensberg

Im Zeichen von Bologna: Veränderte Studiensituation – veränderte Beratungsinhalte



Die Bologna-Reformen zur Vereinheitlichung des europäischen Hochschulwesens haben den Campus nicht nur in Deutschland regelrecht revolutioniert und zu tiefgreifenden strukturellen Veränderungen geführt. Neben positiven Aspekten (z.B. die größere Strukturiertheit des Studiums, der Abbau von pro forma eingeschriebenen Langzeitstudierenden) sind auch diskussionswürdige Neuerungen zu verzeichnen, etwa die Tendenz zur Verschulung und Entwissenschaftlichung der Bachelor-Studiengänge sowie eine stark verminderte Wahlfreiheit. Außerdem macht vielen Studierenden die meist deutlich angestiegene Stoff- und Prüfungsdichte zu schaffen, sodass zunehmend Burnout-Symptome diagnostiziert werden. Mit diesen Veränderungen ging und geht auch ein erhöhter Zulauf an den Beratungsstellen einher. Besonders die an den psychologischen Beratungsstellen tätigen Mitarbeiter/innen stehen vor neuen Herausforderungen und müssen ihre bisherige Beratungspraxis und Inhalte z.T. überdenken und verändern.

1. Empirische Befunde

Seit der Einführung des neuen Studiensystems wurden bundesweit ein gesteigerter Beratungsbedarf und erhöhte Belastungsgrade bei Studierenden festgestellt, die mit einer zunehmenden Frequentierung der Studienberatungsstellen einhergehen. So ergab die jüngst veröffentlichte Beratungsstatistik des Deutschen Studentenwerks für 2010 eine im Vergleich zum Vorjahr erneut um 14% angestiegene Inanspruchnahme von psychologischer Einzelberatung. Bei entsprechenden Gruppenangeboten lag der Anstieg sogar bei ca. 16%. Für die postulierte Verbindung mit den veränderten Hochschulstrukturen existiert empirische Evidenz. So konstatierten etwa Gusy, Lohmann und Drewes (2010) überdurchschnittlich hohe Werte in der Dimension „Erschöpfung“ und hohe Werte in der Dimension „Bedeutungsverlust des Studiums“ bei Berliner Bachelor-Studierenden. Zusammenhänge mit den neuen Studienbedingungen konnten dabei in Regressionsanalysen nachgewiesen werden.

2. Belastungsspektrum und Immunisierungsstrategien

Im Zuge der Bologna-Reform hat sich die Belastung der Studierenden nicht nur intensiviert, sondern es ist auch eine Veränderung der Belastungsquellen zu verzeichnen. Diese Veränderungen stellen die Psychotherapeutischen, Psychologischen und Psychosozialen Beratungsstellen der Studien-

tenwerke vor die Aufgabe, die Ziele und Interventionen der neuen Studiensituation anzupassen (vgl. Bensberg & Messer 2010). Im Folgenden werden Belastungssituationen entlastende Immunisierungsstrategien gegenüber gestellt.

Abbildung 1: Gegenüberstellung von Belastungen und Immunisierungsstrategien

Belastungsspektrum	Immunisierungsstrategien
Veranstaltungsdichte und Anwesenheitspflicht	Worklife-Balance Zeitmanagement
Stofffülle	Lern- und Memoriertechniken: SQ3R-Methode Helikopter-Lernen Beo-Lernen
Vielzahl von Prüfungen	Lernplanung: Detaillierte Lernpläne Menge-Zeit-Bestimmung
Eingeschränkte Wahlmöglichkeiten	Langzeitplanung: Zielcollage erstellen Ziele konkretisieren
Konkurrenzdruck und hohe Bedeutung von Noten	Die Säulen des Lebens: Selbstwertsteigerung
Unsicherer Übergang zum Master-Studium	Testung und Beratung
Eine jüngere Klientel	„Psycho-pädagogisches“ Vorgehen

2.1 Veranstaltungsdichte und Anwesenheitspflicht

In vielen Studiengängen hat die Anzahl obligatorischer Veranstaltungen deutlich zugenommen, was u.a. mit der Modularisierung und Strukturierung des Studiums zusammenhängt. Mittlerweile ist auch an Universitäten die Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen zunehmend verbreitet, was früher nur an Fachhochschulen und Berufsakademien Usus war. Um Überforderung und Burnout-Symptomen vorzubeugen, ist vor diesem Hintergrund besonders auf die Erhaltung einer Worklife-Balance und die Etablierung eines ausgewogenen Zeitmanagements zu achten.

2.1.1 Worklife-Balance

Es ist gerade in Stresszeiten von zentraler Bedeutung für das psychische und physische Wohlbefinden, für genügend Lebensqualität zu sorgen. Daher sollten Studierende ermutigt werden, auch in Prüfungsperioden Sport zu treiben, sich mit Freunden zu treffen und nicht jede Party wegen allzu großen Lernstresses abzusagen. Hier hilft es, die Zusammenhänge zwischen seelischer Ausgeglichenheit und Lernerfolg bzw. die Behinderung des Lernens durch Frustration und depressive Stimmungen aufzuzeigen. Hilfreich ist auch, auf die förderliche Wirkung von Auszeiten auf die Ideenproduktion hinzuweisen, wie es die Ergebnisse der Kreativitätsforschung nahe legen. Durch die enge zeitliche Einschnürung aufgrund von Pflichtveranstaltungen ist die Vermittlung von Zeitmanagementregeln von besonderer Bedeutung. Ziel muss sein,

ein weitgehend ausgeglichenes Zusammenspiel zwischen Veranstaltungen an der Hochschule, eigenen Lernzeiten, ggf. dem Job und Freizeitaktivitäten herzustellen.

2.1.2 Zeitmanagement

Um das eigene Zeitmanagement zu optimieren, ist eine Phase der Selbstbeobachtung notwendig, in der die Studierenden mindestens eine Woche hindurch jeden Tag notieren, womit sie ihre Zeit im Einzelnen verbringen. Anhand eines Kategoriensystems können anschließend eliminierbare Zeitdiebe und grobe Imbalancen erkannt werden. Abschließend klärt man gemeinsam Kontrollfragen: Ist der Zeitaufwand der Wichtigkeit der einzelnen Tätigkeiten angemessen? Ist das Verhältnis zwischen Lernen und Pausen ausgewogen? Ist die Zeiteinteilung realistisch? Alternativ können auch Soll-Pläne erstellt und die Realisierung des Solls anhand entsprechender Ist-Pläne überprüft werden. Allgemeine Zeitmanagementregeln wie die ALPEN-Technik und das Eisenhower-Prinzip lassen sich ergänzend einführen.

Abbildung 2: Kategorisierung von Tätigkeiten

Tätigkeit	Mo	Di	Mi	Do	Fr	Sa	So
Job, Erwerbstätigkeit							
Anfahrtswege							
Schlafen							
Essen							
Hygiene							
Zeit für Partnerbeziehung							
Zeit für Freunde, Bekannte							
PC-Spiele, Surfen							
TV, MP3, Theater, Privatlektüre							
Hobby, Sport							
Club, Verein							
Andere Tätigkeiten (z.B. Haushalt, Familie)							

2.2 Stofffülle

Im Zuge der Bologna-Reform hat auch die Stofffülle im Durchschnitt zugenommen, da z.T. die Inhalte aus den Diplom-Studiengängen, die mehr Semester umfassten, auf die Bachelor-Studiengänge übertragen wurden. Dies scheint vor allem an Fachhochschulen verbreitet zu sein, die daher nicht umsonst eine gestiegene Abbrecherquote zu verzeichnen haben. Es sollten daher Methoden vermittelt werden, die geeignet sind, sich Inhaltsmassen, die z.T. sehr detailliert beherrscht werden müssen, ökonomisch und effizient anzueignen. Die folgenden Lern- und Memoriertechniken eignen sich dafür unserer Erfahrung nach besonders gut.

2.2.1 SQ3R-Methode

Diese Technik ist die Methode der Wahl zur Bearbeitung von wissenschaftlicher Literatur.

S = Survey: Verschaffung eines Überblicks über die Inhalte, Ausschließen irrelevanter Kapitel

Q = Questions: Erkenntnisleitende Fragen an den Text stellen; Entscheidung, welche Kapitel genau und welche oberflächlich zu lesen sind

R = Read: Lesen und abschnittsweise Bearbeitung des verbleibenden Textcorpus

R = Recite: Schriftliche oder mündliche Wiedergabe eines größeren Abschnitts in eigenen Worten

R = Review: Wiederholung aller relevanten Textteile

2.2.2 Helikopter-Lernen

Gerade wenn sehr umfangreiche Lernstoffe beherrscht werden müssen, sind unbedingt Strukturierungsprinzipien anzuwenden. Hier empfehlen sich Strategien, die vom Allgemeinen zum Besonderen bzw. vom Groben zum Feinen voranschreiten wie etwa die Helikopter-Lernmethode. Von einem Helikopter aus lassen sich zunächst die ins Auge springenden Besonderheiten eines Ortes wie Kirchturm, See, Rathaus etc. erfassen. Fliegt man tiefer, kann man zuvor nicht erkennbare Einzelheiten genauer ins Visier nehmen. Beim Lernen eines Skripts bedeutet diese Strategie, sich zunächst die Struktur, die Ober- und Unterkapitel usw. einzuprägen. Existiert eine solche Struktur nicht oder erscheint sie wenig übersichtlich, besteht der erste Schritt darin, den Stoff nach eigenen Prinzipien zu unterteilen. Anschließend erfolgt das Lernen der Inhalte nach dem Helikopter-Prinzip: Erst grob, dann detailliert bei sukzessiver Vertiefung des (Detail-)Wissens. So können durch Strukturierungen Gedächtnisanker geschaffen werden, die das Abrufen des Gelernten in der Prüfungssituation beträchtlich erleichtern.

2.2.3 Beo-Lernen

Auf das Schreiben umfangreicher Zusammenfassungen ist möglichst zu verzichten, da diese Vorgehensweise sehr aufwändig ist und sich daher für Bachelor-Studiengänge wenig eignet. Stattdessen kann man Mind-Maps erstellen, in den Unterlagen wichtige Passagen markieren und bei Kopien und Ausdrucken Ergänzungen und eigene Anmerkungen einfügen. Außerdem kann man Studierende dazu ermutigen, laut zu lernen, indem sie sich die Inhalte selbst vortragen (Beo-Lernen). Lautes Lernen hat den Vorteil, dass neben dem visuellen ein weiterer Sinneskanal aktiviert wird. Außerdem kann man besser überprüfen, welche Inhalte schon beherrscht werden; die Gedanken irren weniger leicht ab.

2.3 Hohe Prüfungsdichte erfordert Lernplanung

Da die Prüfungsdichte zugenommen hat und das Studien- und Lernprogramm in den meisten Bachelor-Studiengängen insgesamt zeitlich eng korsettisiert ist, ist es notwendig, schon in den ersten Semesterwochen Lernpläne zu erstellen, um sich auf die Midtermklausuren und Semesterabschlussprüfungen optimal vorzubereiten.

2.3.1 Detaillierte Lernpläne

Studierende sollten angehalten werden, sowohl Wochen- als auch Tagespläne zu erstellen, ergänzt durch „To-do-Listen“. Dabei ist wichtig, Ausfallzeiten aufgrund von Familienfeiern oder Festtagen sowie unkontrollierbaren Eventualitäten (z.B. eine Erkrankung) zu berücksichtigen. Um demotivierender Frustration vorzubeugen, sollte zugleich darauf hingewiesen werden, dass diese Pläne nie zu 100% einzuhalten sind, eben wegen der Imponderabilien des Lebens, und dass man sie deshalb gelegentlich etwas überarbeiten muss. Die Planung lässt sich formal am besten umsetzen, indem die Klient/innen entsprechende Tabellen erstellen. Diese detaillierte selbstständige Planung im Verein mit der unterstützenden Kontrolle durch den/die Berater/in dient nicht nur dazu, sich selbst besser zu strukturieren, sondern kann auch bahrend wirken, um mehr Verantwortung für das eigene Studium zu übernehmen.

2.3.2 Menge-Zeit-Bestimmung

Die einfachste Methode, um einen Überblick über die zu bewältigende Stoffmenge zu gewinnen, besteht darin, die Zahl der zu lernenden Seiten bzw. Folien zu bestimmen und den Umfang der Sekundärliteratur festzuhalten. Das zu bearbeitende Material wird dann der Zeit, die bis zu den Prüfungen bleibt, zugeordnet. Idealerweise besteht die Zeitdauer in ca. 4 Monaten, wenn Studierende von Vorlesungsbeginn an den Stoff vor- und nachbereiten. Es werden dabei eine 6-Tage-Woche und ca. 6 effiziente Lernstunden pro Tag, die auch den Besuch von Lehrveranstaltungen mit einschließen, angesetzt. Wenn z.B. in 12 Wochen ca. 3.600 Seiten zu bearbeiten wären, müssten theoretisch pro Woche ca. 300 Seiten, pro Tag ca. 50 Seiten und damit in einer Stunde ca. 8 Seiten Text auf dem Lernplan stehen. Selbstverständlich ist das eine idealtypische Aufstellung, denn ergänzend sind unterschiedliche Schwierigkeitsgrade und Verständnisaspekte zu berücksichtigen. Außerdem entfallen aufgrund des Pflichtprogramms der Hochschulen Stunden und Tage, die nicht mehr zum Eigenstudium genutzt werden können. Die zu bearbeitende Seitenzahl ist also auf die Realitäten des Studentenalltags herunterzubrechen.

2.4 Eingeschränkte Wahlmöglichkeiten erfordern Langzeitplanung

Da die Curricula weit strukturierter als früher sind, bestehen kaum individuelle Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Lehrveranstaltungen. Oft ist mehr oder weniger vorge-schrieben, welches Programm in den einzelnen Semestern abzuleisten ist. Der hohe gefühlte „Workload“ in den Bachelor-Studiengängen kann in Anlehnung an das „Demand-Control-Modell“ auch mit z.T. äußerst restringierten Wahlmöglichkeiten bei gleichzeitig hohen Anforderungen erklärt werden. Um Studierende von vielleicht übereilten Entscheidungen wie Studienabbruch oder Fachwechsel abzuhalten, sollte der Blick explizit in die Zukunft gerichtet werden. In solchen Fällen empfiehlt es sich, die Erwartungen an die kommenden Lebensjahre mittels einer Zielcollage und eines Ziele-Blattes zu visualisieren und zu konkretisieren.

2.4.1 Zielcollage erstellen

Eine „Zielcollage“ bzw. ein „Lebenswunschbild“ stellt einen Zukunftsentwurf auf rein volitionaler Basis dar. Das Thema kann z.B. „Mein Leben in fünf Jahren“ sein. Es sollen alle wichtigen Bereiche (Studium, Beruf, Partnerschaft, Familie, Freundschaften, Freizeit, Sport usw.) enthalten sein. Benötigt wird ein Stapel Zeitschriften, aus denen man Bilder, die wichtige Lebensziele symbolisieren, ausschneidet und aufklebt. Ergänzen kann man die Collage durch Ausdrücke aus dem Internet und individuell bedeutsame Wörter, Sätze und Zeichen. Durch die Anordnung, Größe und Farbigkeit der Bilder ist es möglich, persönliche Gewichtungen vorzunehmen. Bei der Erstellung des Bildes sollte man sich ganz von seinen Phantasien leiten lassen und diese zunächst nicht anhand ihrer Realisierbarkeit zensieren. Die notwendige Realitätsprüfung folgt erst im Anschluss, gemeinsam mit dem/der Berater/in.

2.4.2 Ziele konkretisieren

Bei Entscheidungsunsicherheiten kann es hilfreich sein, persönliche Ziele zusätzlich mittels eines Ziele-Blattes zu konkretisieren. Dabei sollte zwischen kurz- (ca. ein halbes

Jahr), mittel- (ca. 2-3 Jahre) und langfristigen Zielen (ca. 5 Jahre) unterschieden werden. Ergänzend kann man gemeinsam überlegen, welche Stärken der/die Ratsuchende hat, die hilfreich sein können, um diese Ziele zu erreichen, und welche persönlichen Schwächen eventuell blockierend wirken. Meist stellt sich im Verlaufe dieser Interventionen heraus, dass es sich für den Studierenden lohnt, bis zum Abschluss durchzuhalten.

2.5 Konkurrenzdruck und hohe Bedeutung von Noten

Innerhalb des alten Systems begann mit dem Abschluss des Grundstudiums gewissermaßen eine neue Zeitrechnung. Man konnte noch einmal durchstarten und Versäumnisse in den zurückliegenden Semestern wettmachen, da die bisherigen Noten keinen Einfluss auf die Abschlussprüfungen nahmen. In den Bachelor-Studiengängen aber gehen fast alle Studienleistungen entweder ganz oder teilweise in die Endnote ein, wobei die Noten des ersten Semesters aufgrund anhaltender Kritik mittlerweile z.T. weniger zählen. Insgesamt jedoch addieren sich prinzipiell die Einzelleistungen innerhalb eines Moduls und ergeben die modulspezifische Gesamtnote. Derartige Konditionen erhöhen zwangsweise den Leistungsdruck. Seit Jahren wird außerdem ein steigendes Konkurrenzdenken unter Studierenden beobachtet, was zum einen mit dem begrenzten Zugang zu den Master-Studiengängen in Verbindung steht, zum anderen aber auch darauf zurückzuführen ist, dass die viel verschulteren Systeme verstärkt nahelegen, sich mit Kommiliton/innen zu vergleichen. In einigen Studiengängen wie etwa Betriebswirtschaftslehre an der Universität Mannheim werden Studierende zudem nach ihren Prüfungsleistungen pro Semester in eine Rangreihe gebracht. Der Rangplatz wird zwar nicht automatisch mitgeteilt, kann aber im zuständigen Studienbüro erfragt werden. Solche Maßnahmen schüren das Konkurrenzdenken.

2.5.1 Säulen des Lebens

Um einer übertriebenen subjektiven Bedeutung der Studienleistungen entgegenzuwirken und auch die Gefahren eines solchen Denkens aufzuzeigen, eignet sich die Übung „Säulen des Lebens“. Man stellt sich dabei sein Leben als eine Halle vor, die von Säulen getragen wird. Die Säulen symbolisieren zentrale, die Existenz des Einzelnen stützende und erhaltende Aspekte: Gesundheit, Partnerschaft, Studium, Familie, Reisen, Sport usw. Wenn man das Ganze als einfache Skizze erstellen lässt, kann man sehr gut demonstrieren, wie einsturzgefährdet das Bauwerk bzw. das Leben ist, wenn sich jemand nur auf eine einzige Säule, nämlich Leistung, stützt.

2.5.2 Selbstwertsteigerung

Ergänzend können gezielt Strategien zur Selbstwertsteigerung vermittelt werden:

- Mache dir deine eigenen Stärken bewusst!

Trage auf einem leeren Blatt alle deine Vorzüge, Fähigkeiten, Erfolge usw. ein. Du bist erst dann fertig, wenn das gesamte Blatt beschrieben ist. Bewahre es gut auf!

- Visualisiere deine Erfolge!

Krame dein Abiturzeugnis hervor und betrachte es genau. Egal wie gut oder schlecht es war, zum Bestehen hat es gereicht, und damit ist es ein Erfolg! Solltest du z.B. Sport treiben, stelle deine gewonnenen Pokale gut sichtbar auf.

- Lege eine positive Grundmaxime fest!

Hier eignen sich z.B. Sätze wie „Ich kann was!“ oder „Ich bin wer!“ oder „Aus mir wird was!“ Du kannst sie als Bildschirmschoner verwenden, sodass du sie häufig liest und die Botschaft dadurch auch in die unbewussteren Schichten deiner Persönlichkeit Eingang findet.

- Suche und bestehe Herausforderungen!

Plane etwas Ungewöhnliches, das du schon immer gerne tun wolltest, wovon du aber bisher zurückgeschreckt bist. Wandere z.B. 14 Tage allein durch die Tatra, bewirb dich für ein Praktikum in den Slums von Madras. Jede gemeisterte Herausforderung stärkt das Selbstbewusstsein.

- Lass Erfolge nicht verpuffen!

Notiere täglich alle Erfolge in einem Kalender. Verwende hierzu nicht den PC, weil Eintragungen dort leicht löschar sind. In einigen Jahren sind deine Erfolge womöglich zu einem kleinen Berg angewachsen.

2.6 Unsicherer Übergang zum Master-Studium: Testung und Beratung

Neueren Umfragen zufolge streben immer noch fast drei Viertel aller Studierenden danach, im Anschluss an den Bachelor einen Master-Studiengang anzuschließen (vgl. z.B. Rehn et al. 2011). Die meisten Studierenden befürchten, ohne diese zusätzliche Qualifikation weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben und einen schlechter bezahlten Job zu erhalten. Dies übt dann wegen der eingeschränkten Zulassungsmöglichkeiten und geforderten Notendurchschnitte vom ersten Semester an einen hohen Leistungsdruck aus. Jüngeren Studien zufolge scheinen diese Befürchtungen allerdings immer gegenstandsloser zu werden (vgl. z.B. Briedis et al. 2011). Das Einstiegsgehalt der in der Wirtschaft beschäftigten Bachelor-Absolventen lag bei zwei Untersuchungen zwar um ca. 30% niedriger, doch war dieser Unterschied nach einigen Jahren Berufspraxis nicht mehr nachweisbar. Auch die Aufstiegschancen gestalten sich mittlerweile überwiegend nicht schlechter als die der Master-Absolventen. Für einige angestrebte Berufswege ist der Master allerdings weiterhin eine notwendige Eingangsvoraussetzung. Viele Studierende wünschen sich aufgrund der Unsicherheiten, die in ihrer Sicht mit dem ersten Abschluss verbunden sind, in der Studienendphase eine fundierte Beratung hinsichtlich der weiteren Studien- bzw. Berufsfindung. Um hier professionell raten zu können, empfiehlt es sich, Fragebögen und Tests heranzuziehen, die gezielt Begabungsschwerpunkte, Interessenstrukturen sowie berufliche Ziele und berufsrelevante Persönlichkeitsfaktoren erfassen. Die Psychologische Beratungsstelle des Studentenwerks Mannheim bietet regelmäßig einen sog. Testservice an, bei dem entsprechende wissenschaftlich überprüfte, standardisierte Tests im Gruppensetting durchgeführt werden. Für die Rückmeldung und die individuelle Beratung wird ergänzend eine ca. einstündige Einzelsitzung vereinbart. Beratungsgespräche zur beruflichen Zukunft eignen sich auch dazu, den Klient/innen übergeordnete Strategien zur Entscheidungsfindung zu vermitteln, auf die sie in späteren Lebenssituationen und Scheideweg-Szenarien zurückgreifen können.

2.7 Jüngere Klientel erfordert „Psycho-pädagogisches“ Vorgehen

Bedingt durch die Verkürzung der Sekundarstufe II sowie die Aufhebung der Wehrpflicht für junge Männer werden

die Erstimmatrikulierten und damit ein Teil der Klientel der studentischen Beratungsstellen immer jünger. Diese „Verjüngung“ betrifft aber nicht nur das reale Lebensalter, sondern bezieht auch innerpsychische Kriterien mit ein. So existiert empirische Evidenz für eine prolongierte Adoleszenz innerhalb der nachwachsenden Generationen, die einige Forscher mittlerweile erst mit dem 30. Lebensjahr enden lassen. Das bekannte „Nesthockersyndrom“ (Papastefanou 1997) und die zunehmende Anzahl von „Helikopter-Eltern“, die ihren Nachwuchs auch viele Jahre nach der Volljährigkeit noch ständig bemuttern und bevatern möchten, sind ebenfalls Indikatoren für dieses Phänomen. Die Tendenz zur Verschulung der Universitäten, die mit einer Vielzahl von Vorschriften und einer Verminderung der Verantwortungsübernahme des Einzelnen für sein Studium einhergeht, unterstützt diese seelischen „Verjüngungsprozesse“ noch. Vor diesem Hintergrund ist es innerhalb des psychologischen Beratungssettings manchmal notwendig, im Vergleich zu früher „direktiver“ vorzugehen, das heißt z.B. expliziter zu „loben“ und zu „tadeln“, Regeln vorzugeben und die Einhaltung von Vereinbarungen zu überprüfen. Das in der Verhaltenstherapie übliche Medium der „Hausaufgaben“, die abgesprochen und kontrolliert werden, eignet sich gut als edukative Veränderungsstrategie und wird von den Studierenden auch überwiegend akzeptiert, ja begrüßt. Im weiteren Verlauf der Beratung können diese „Maßnahmen“ dann wieder zurückgenommen werden, um den Studierenden zunehmend die Verantwortung für ihr Studium und ihr Leben zu übertragen und die Wichtigkeit dieses Reifungsprozesses in den Sitzungen auch deutlich zu machen.

An einigen Hochschulen trägt man dem neuen Elterntypus Rechnung, indem in der Erstsemesterwoche auch die Eltern eingeladen sind oder sog. Familientage veranstaltet werden. Ob dies eine empfehlenswerte Neuerung ist, sei dahingestellt. Eher sollte man Studierende auf dem Weg einer altersadäquaten Loslösung von den Eltern unterstützen und bei individuellen Entscheidungen, die vielleicht nicht mit deren Wünschen übereinstimmen, den Rücken stärken, um sie nicht nur fürs Studium, sondern auch für das Erwachsenenleben fit zu machen.

Literaturverzeichnis

- Bensberg, G./Messer, J. (2010): Survivalguide Bachelor. Berlin & Heidelberg.
 Deutsches Studentenwerk (2010): Beratungsstatistik der Studentenwerke. Ergebnisse der internen Erhebung der Beratungsinhalte 2010. Berlin, 31.08.2011.
 Gusy, B./Lohmann, K./Drewes, J. (2010): Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. Präz. Gesundheitsf., H 5, 271-275.
 Papastefanou, Ch. (1997): Auszug aus dem Elternhaus. Weinheim.
 Rehn, T./Brandt, G./Fabian, G./Briedis, K. (2011): Hochschulabschlüsse im Umbruch. Studium und Übergang von Absolventinnen und Absolventen reformierter und traditioneller Studiengänge des Jahrgangs 2009. HIS: Forum Hochschule Nr. F17.
 Briedis, K./Heine, Ch./Konegen-Grenier, Ch./Schröder, A.-K. (2011): Mit dem Bachelor in den Beruf. Arbeitsmarkt-befähigung und -akzeptanz von Bachelorstudierenden und -absolventen. Essen.

■ Dr. Gabriele Bensberg, Psychologische Psychotherapeutin, Leiterin der Psychologischen Beratungsstelle des Studentenwerks Mannheim, E-Mail: bensberg@studentenwerk-mannheim.de

Jenna Voss



Jenna Voss

Statt lustlos pauken, Lernprojekte starten! Lernprozesse bewusst machen, planen und steuern

1. Bachelor – viele Vorgaben erschweren ein autonomes Studium

Die Umstellung der Studiengänge auf Bachelor- und Master-Abschlüsse hat die Struktur des Studiums verändert. Die Vorgaben der neuen Studienordnungen (Maltrus/Ramm/Bargel 2011) haben mancherorts zur Verschlechterung der Studienbedingungen geführt und im Herbst 2009 Proteste der Studierenden erregt.

Der folgende Beitrag befasst sich damit, wie den Auswirkungen dieser strukturellen Gegebenheiten auf die Studier- und Lernstrategien der Studierenden begegnet werden kann: Wie können sie ihr Lernen verbessern, ihr Studium stärker selbst steuern und ihre Lernfreude (wieder) finden? Wie schaffen sie es, ihre Lernprozesse optimal(er) zu gestalten?

1.1. Leistungsdruck durch hohe Prüfungsdichte

Konnten sich die Studierenden in den geistes-, kultur- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen bis 2006/2007 noch ein bis zwei Semester für die Orientierung gönnen, herrscht heute an den meisten deutschen Unis von Beginn an Leistungs- und Zeitdruck. Da der Übergang in den Master nicht garantiert ist, entscheidet der Notendurchschnitt über eine erfolgreiche Bewerbung. Hinzu kommt, dass viele Module am Ende des Semesters mit einer Prüfungsleistung abgeschlossen werden, was zu einer hohen Prüfungsdichte mit bis zu 12 Prüfungsleistungen führt.¹ Solche Anforderungen erzeugen Stress und Gefühle, im Studium fremdbestimmt zu sein. Um damit fertig zu werden, passen viele Studierende ihre Lernweise an die Kontextbedingungen an. Zwei Strategien fallen dabei besonders auf: das „Bulimielernen“ und die „CP-Jagd“.

1.2 „Bulimielernen“ und „CP-Jagd“

Im studentischen Jargon ist seit ca. drei Jahren die Wortschöpfung „Bulimielernen“ für eine bestimmte Lernstrategie zu finden, die nur noch auf ein kurzfristiges Lernen ausgerichtet ist und als Reaktion auf den Leistungsdruck in Bachelor- und Master-Studiengängen verstanden wird: „Studierende stopfen den wesentlichen Stoff in sich hinein, um ihn dann wieder auszukotzen, indem sie ihn schnell vergessen“.²

Bulimielernen als Lernstrategie wird von den Studierenden insbesondere bei der Vorbereitung auf Prüfungen und Klausuren praktiziert. Mit dem „Lernvorgang“ wird nur das Ziel verfolgt, die Prüfungsleistung mit einem guten Ergebnis zu „erledigen“; das „Gelernte“ ist danach

wieder irrelevant. Diese Strategie hat mit echtem Lernen nur wenig zu tun.

Die zweite Anpassungsstrategie ist die „CP-Jagd“. Das durch die Sammlung von Leistungspunkten strukturierte Studium lädt durch die Höhe der Anforderungen und eine oft ungleichmäßige Gewichtung der Leistungen zu einer regelrechten CP-Jagd ein. So wird versucht, möglichst arbeitssparend notwendige Leistungspunkte zu erwerben, wobei die Vertiefung von Inhalten und Aneignung von Techniken wissenschaftlichen Arbeitens zu kurz kommen. Die Festigung und Vernetzung der Inhalte bleibt dabei auf der Strecke und das Lernen führt statt zur Lernfreude zu Frustrationen.³

2. Der Weg zum selbstbestimmten Studium

Aus der Lernforschung ist der Einfluss der Lernfreude und Lernmotivation auf Lernergebnisse hinlänglich bekannt (vgl. Birkenbihl 2010; Reysen-Kostudis 2010). Das Gehirn ist außerdem nicht nur als ein Speichermedium zu sehen, sondern auch als Informationsfilter, der subjektiv relevante Informationen heraussiebt und behält. Wo also Freude und Interesse vorherrschen, wird das Lernen leichter. Was bedeutet das fürs Studium? Wie schaffen es Studierende, ihre Lernfreude (wieder) zu finden?

Um das zu erreichen, sind die Studierenden gefordert, Verantwortung für ihr Studium zu übernehmen und selbst Verbesserungsprozesse einzuleiten. Nach Crozier/Friedberg (1993) bietet jedes System vielfältige Handlungsoptionen, die von seinen Mitgliedern ergriffen werden können (und müssen), wenn sie in dem System ihre Ziele erfolgreich umsetzen wollen. Das gilt auch für die Universität: Sie gibt mit Studienordnungen die Makrostruktur für das Studium vor, während die Mikrostruktur der individuellen Ausgestaltung vorbehalten bleibt, um optimale Lernprozesse zu gestalten. Nur wie?

Selbstverständlich können Reflexions- und Optimierungsprozesse in Eigenregie durchgeführt werden. Über die nötigen Ressourcen und Möglichkeiten verfügen die Studierenden selbst. Nur dauert es oft recht lange, bis eine suboptimale Gestaltung des Studiums hinterfragt wird; wertvolle Zeit geht verloren. Daher sollten Studie-

¹ Vgl. <http://www.uni-protokolle.de/foren/viewt/197788,0.html>.

² Vgl. <http://www.hu-berlin.de/pr/publikationen/humboldt/201006/hu200schluss-mit-dem-201ebulemielernen201c>.

³ Langfristig können solche Strategien zum psychischen Ausbrennen führen; tatsächlich wird bereits seit 2007 über Anstieg von Burnout und Depressionen im Studium berichtet, worauf der Präsident des Deutschen Studentenwerks, Prof. Rolf Dobischat, in einem Interview aufmerksam machte (Scholle 2007).

rende gerade in den Anfangssemestern dafür sensibilisiert und bei der Gestaltung des Studiums mit Workshops und Seminaren unterstützt werden. So könnten sich Studierende mit Gleichgesinnten austauschen⁴, gemeinsam reflektieren und unter professioneller Anleitung passgenaue Strategien entwickeln. Für die Reflexion ist es wichtig, zunächst das Positive zu betrachten, da dies in einen ressourcenvollen Zustand führt, in dem Lösungsmöglichkeiten viel leichter gefunden werden. Folgende Schritte sollten am Anfang des Prozesses stehen:

1. Schritt: Klar „Stopp“ sagen und sich eigener Vorgehensweisen bewusst werden: *Wie gehe ich in meinem Studium vor? Was habe ich bisher erreicht? Bin ich damit zufrieden? Wobei möchte ich mich verbessern?*

2. Schritt: Bewusste Entscheidung, die Verantwortung für ein erfolgreiches Studium und Lernfreude selbst zu übernehmen.

3. Schritt: Reflexion: *Was habe ich bisher gelernt? In welchen Themengebieten? Was mache ich gut, was kann ich so beibehalten? Was sollte ich optimieren? Wie kann ich mein Lernen so organisieren und steuern, dass ich mit Interesse und Begeisterung dabei bin?*

Zur Erarbeitung eignen sich Listen oder Tabellen, die das Erreichte, die subjektiven Prioritäten und das persönliche wissenschaftliche Interesse berücksichtigen.

2.1 Eigene Interessen und Bedürfnisse klar machen

Auch die Befriedigung persönlicher Bedürfnisse sollte in den Fokus rücken, da sie die Grundenergie für das Studium liefert. Der vierte Schritt führt die Studierenden also zu Fragen bzgl. Motivation, Interessen und Bedürfnissen, die sie mit ihrem Studium erfüllen wollen. Diese müssen sie sich also (wieder) bewusst machen und reflektieren, wie sie das umsetzen wollen: *Weshalb habe ich gerade dieses Studium gewählt? Was will ich mit dem Studium erreichen? Was ist mir dabei wichtig?* Persönlich motivierte Bedürfnisse wie intellektuelle Entfaltung oder Status sind ebenso relevant wie beruflich orientierte Interessen. Diese Interessen und Bedürfnisse sollten nach Wichtigkeit bewertet werden.

2.2 Eigene Ziele präzisieren, Lernmotive finden

Bereits ab dem ersten Semester ist die Frage nach dem späteren Beruf sehr wichtig; die Auswahl der Studieninhalte und Module sollte sich daran orientieren. Im fünften Schritt werden also die Ziele fürs Studium präzisiert: *Welche beruflichen Ziele sollen realisiert werden? Welche Inhalte sind für den späteren Beruf besonders wichtig? Welche Kompetenzen und Ressourcen stehen mir für die Umsetzung meiner Ziele zur Verfügung? Was benötige ich noch? Bis wann möchte ich meine Ziele realisieren? Wie viel Zeit habe ich dafür?*

Beruflich orientierte Ziele sind für ein gutes Studium freilich nicht allein ausschlaggebend, denn es werden auch persönlich motivierte Ziele verfolgt, wie das Streben nach sozialer Zugehörigkeit, intellektueller Entfaltung und Staterwerb: *Was ist mir als Mensch besonders wichtig? Welche Standpunkte verrete ich? Wie will ich leben, wie mich entwickeln? Der Druck auf die Studierenden, ihr Studium in der Regelzeit zu absolvieren, wird als persönlicher Anspruch internalisiert, so schnell*

wie möglich fertig zu werden. Die Möglichkeiten, sich über „trial and error“ selbst zu finden, sind begrenzt. Umso wichtiger ist es, das Studium noch strategischer anzugehen und dafür möglichst früh einen guten Plan zu entwerfen. Klare, selbst gesetzte Ziele bieten dabei eine Motivationsquelle für Leistungserbringung, Lernen und erfolgreiches Weiterkommen.

3. Studium organisieren und steuern mit Pro Imprint

Die Semesterplanung ist ein erster Lernschritt und dient der Strukturierung und dem „Anlegen von Ordnern im Kopf“. Sie kann als eine erste latente Prüfungsvorbereitung betrachtet werden, die so früh im Semester wie möglich beginnen sollte. Häufig erscheinen anstehende Prüfungen als „nicht mehr leistbar“, wenn viele Prüfungen zusammen fallen und parallel dazu noch andere Verpflichtungen aus Studium, Job und Privatleben drängen; Gefühle von Überforderung, Angst und Zeitdruck können die Vorbereitungen behindern. Mit einer vorausschauenden Semesterplanung lassen sich solche Situationen vermeiden.

3.1. Prinzipien und Anwendungsmöglichkeiten

Es gibt zahlreiche Vorgehensweisen für eine konstruktive Semestervorbereitung. Die häufig genutzten Stunden- und Terminpläne sind zwar gut für die allgemeine Planung, berücksichtigen jedoch nicht die für die konkrete Erledigung anstehender Aufgaben benötigten Ressourcen. Für eine ganzheitliche Planung ist „Pro Imprint“ besonders geeignet und wird von Teilnehmenden in den Prüfungsvorbereitungsseminaren und Workshops für Studienanfänger/innen erfahrungsgemäß sehr gut angenommen. Mit Pro Imprint können anstehende Aufgaben, Termine sowie benötigte Ressourcen in der Zusammenschau betrachtet werden.⁵ Die Bausteine sind:

- Das positiv, prägnant und spezifisch benannte *Ziel*,
- *Meilensteine* zur Zielerreichung,
- konkrete *Schritte und Aufgaben*, die zur Zielerreichung führen,
- für Schritte und Aufgaben benötigte *Ressourcen* (z.B. Bücher, Skripte, Software, verfügbare und benötigte Zeit, Geld, Energie, Motivation) und
- *Zeit* (Arbeitsvolumen und Deadlines).

Pro Imprint unterstützt doppelt: Erstens durch die bewusste Planung von konkreten Handlungsschritten und zweitens durch die Visualisierung des konkreten Vorgehens zur Zielumsetzung, wobei die Umsetzung in der Vorstellung mental und emotional durchlebt wird. Im Leistungssport wurden Auswirkungen vom mentalen Training auf Leistungssteigerung erkannt und werden seit Jahrzehnten ge-

⁴ Erfahrungen aus den Seminaren der Studierwerkstatt der Universität Bremen zur Arbeit mit wissenschaftlichen Texten zeigen, wie wichtig es für Studierende ist, zu erfahren, dass Kommiliton/innen ähnliche Herausforderungen zu bewältigen haben und wie sie das machen.

⁵ Pro Imprint kommt aus dem Werkzeugkasten der Neurolinguistischen Prozessarbeit, wurde von Bernd Isert konzipiert und ist denkbar einfach anzuwenden (Isert/Rentel 2000). Die Abläufe für die Erreichung eines klar gesetzten Ziels sollen möglichst detailliert durchdacht, die notwendigen Schritte geplant, Prozesse strukturiert und sich die gewünschte Realisierung vorgestellt und eingepägt werden.

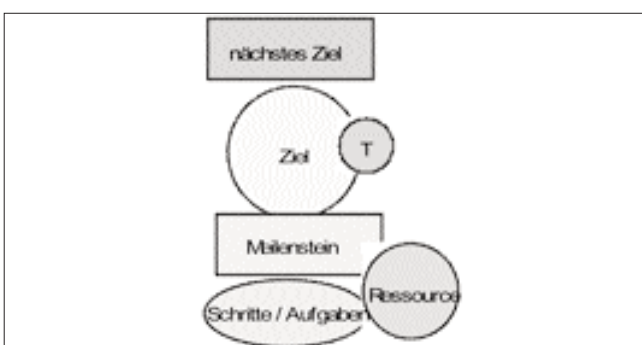
nutzt (Baumann 2008)⁶. Warum sollen Visualisierungstechniken nicht auch fürs Studium hilfreich sein? Pro Imprint wurde insbesondere für die Arbeit in Teams konzipiert und trägt zur Transparenz der Aufgabenverteilung und Abläufe im definierten Kontext bei: Wer hat wann, was und wie viel zu tun? Es ist also für Arbeits- und Referatsgruppen besonders empfehlenswert, eignet sich aber genauso gut für die Einzelarbeit, gerade bei der Planung komplexer Projekte, wie es z.B. die Prüfungsvorbereitung auf mehrere Prüfungen, ein Semester oder das ganze Studium bilden.

3.2 Prüfungsvorbereitung mit Pro Imprint

Wie prinzipiell jede Aufgabe im Studium kann auch Prüfungsvorbereitung projektförmig gestaltet werden. Zunächst ermöglicht die Übersicht über die Prüfungen eine erste Priorisierung der relevanten Inhalte. Entsprechend der Prioritäten kann die Themenbearbeitung differenziert vorgenommen werden. Mit dem Beginn der Prüfungsvorbereitung kurz vor den Prüfungen ist die Gefahr des „Bulimielernens“ verbunden, da der Lernstoff aus verschiedenen Fächern in kurzer Zeit aufgenommen werden muss. Pro Imprint hilft dabei, die Vorbereitung strategisch zu optimieren und Lernstoff-Berge umzustrukturieren.

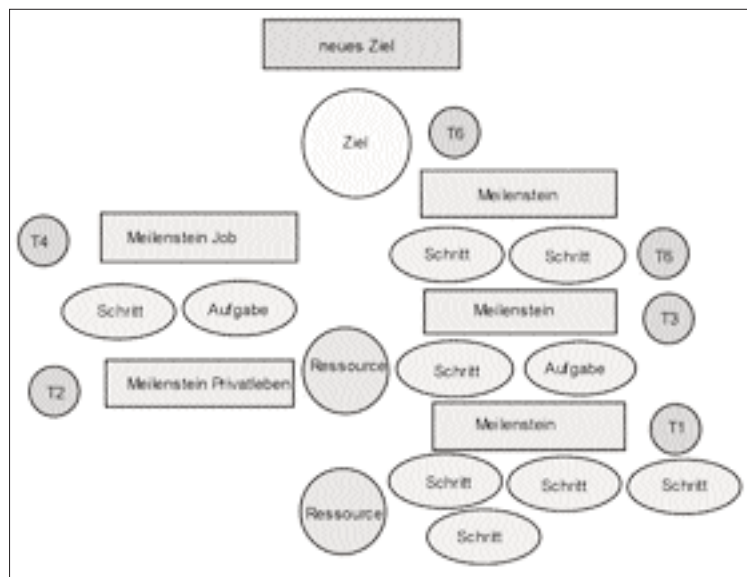
Für die Arbeit werden zunächst Moderationskarten für Bausteine des Pro Imprint in unterschiedlichen Formen und Farben gewählt (vgl. Abbildung 1). Die Arbeit sollte je nach Meilenstein mit entsprechenden Fragen angeleitet werden. Die Kärtchen können als „Bodenanker“ auf Fußboden oder Tischen ausgelegt werden. Ist die Bearbeitung abgeschlossen, wird in der Vorstellung überprüft, ob die Planungsstruktur stimmig ist. Dazu können die Teilnehmer/innen sich auf die Bodenanker stellen oder die Kärtchen in die Hand nehmen und sich fragen: Passt alles? Habe ich alles berücksichtigt? Habe ich genügend Zeit eingeplant? Fehlt noch was? Nach meiner Erfahrung aus den Prüfungsvorbereitungsseminaren der Studierwerkstatt der Universität Bremen und Workshops zur Semester- und Studium-Planung für Studienanfänger/innen zeigt sich, dass sich die ersten „Aha“-Effekte bereits bei der Konkretisierung von Zielen einstellen, wenn Studierende überlegen, was genau sie wann beabsichtigen zu tun, um was bis wann zu erreichen. Ein spezifisch formuliertes Ziel mit einem konkreten Datum, z.B. „Vorbereitung abgeschlossen drei Tage vor der Prüfung in Wirt-

Abbildung 1: Bausteine im Pro Imprint



schaftspsychologie“ wird von ihnen als wesentlich verbindlicher wahrgenommen als ein allgemeines Ziel „Vorbereiten auf die Prüfungen“. Daraufhin werden die Meilensteine für den Plan definiert, wobei es manchen schwer fällt, Meilensteine, Aufgaben, Schritte und benötigte Ressourcen in Zusammenschau zu betrachten. Doch sobald die ersten Schritte stehen und sich eine zeitbezogene Handlungsstruktur abzeichnet, finden sie „den großen Überblick“ entlastend. Folgende Meilensteine können definiert werden:

Abbildung 2: Pro Imprint Struktur



1. Meilenstein „Vorbereitungsphase abgeschlossen“: Welche Lernmaterialien habe ich? Was muss ich noch besorgen? Wie strukturiere ich den Lernstoff, um effizienter zu lernen (z.B. Mind Map, Lern-Poster)? Habe ich mich ausreichend informiert? Habe ich die Prüfungsanforderungen geklärt? Mit welcher Art von Fragen muss ich rechnen? Wann bin ich fertig?

2. Meilenstein „Lernstoffaufnahme beendet“: Welche Texte sind für die Vorbereitung grundlegend, welche kann ich überfliegen? Was fehlt? Mit welchen Techniken kann ich das Lesen und Verstehen von Texten verbessern? Wie kann ich die Inhalte und die Lernmethoden variieren? Über welche Kanäle lerne ich am besten? Lerne ich besser allein oder mit Kommiliton/innen? Bis wann ist die Lernstoffaufnahme beendet?

3. Meilenstein „Vernetzung der Inhalte abgeschlossen“: Welche Fragen erwarte ich in der Prüfung? Welche Fragen kann ich mir ausdenken, um den Lernstoff besser zu verstehen und zu festigen? Wie kann ich die Inhalte mit meinen praktischen Erfahrungen verbinden? Bis wann sollte die Vernetzung fertig sein?

4. Meilenstein „Prüfung simulieren“: Eine Probe-Prüfung ermöglicht nicht nur die Anwendung und Festigung des Gelernten, sondern ist eine mentale und emotionale Konfrontation mit der Prüfungssituation. Neben der

⁶ Inzwischen wurde wissenschaftlich nachgewiesen, dass das Gehirn Inhalte aus der Phantasie und Realität in ähnlicher Weise verarbeitet (Frith/Niehaus 2010).

Kompetenz, Inhalte gezielt abzurufen, kann zugleich der Umgang mit Nervosität und Anspannung trainiert werden. In den Seminaren der Studierwerkstatt laden wir die Teilnehmenden dazu ein, ihre Prüfung zu simulieren. Diese findet so real wie möglich, aber im vertrauten Umfeld statt. Die Konfrontation mit der Prüfungssituation ist manchmal zwar unangenehm, die Erkenntnisse aus der Situationsanalyse dafür sehr erhellend. Eine Psychologiestudentin im vierten Semester, die häufig schlechte Prüfungsnoten erzielt, kam nach der Simulation zu dem Schluss, dass sie viele Punkte nicht wegen ihres Wissens, sondern aufgrund ihrer Ausdrucksweise verschenkt: „Ich gebrauche häufig Satzfüller, die das Gesagte relativieren. Das erweckt den Eindruck, ich bin mir nicht sicher. Das war mir nicht klar. Jetzt kann ich dran arbeiten.“

5. Meilenstein „Wiederholung beendet“: *Wo sind noch Lücken, wo Zusammenhänge noch nicht klar? Habe ich etwas übersehen, vernachlässigt? Wann sollte die Wiederholung beendet sein?*

6. Meilenstein „Vorbereitung abgeschlossen“: *Wie kann ich mich vor der Prüfung am besten entspannen? Wie kann ich mich für die konzentrierte Vorbereitung belohnen?* Im Idealfall sollte die Prüfungsvorbereitung spätestens zwei Tage vor der Prüfung abgeschlossen sein.

Jeder Meilenstein wird mit einer Deadline versehen. Wurden Meilensteine, Schritte und Ressourcen platziert, sollte geprüft werden, ob die Struktur, der Zeitumfang und die Dauer für die Erledigung passen. Vielleicht ist es notwendig, Schritte anders zu setzen oder die Zeit neu zu kalkulieren. Da Pro Imprint mit Moderationskarten aufgebaut wird, lässt es sich flexibel ändern.

Der Prozess wird mit der Frage angeleitet: „*Wie mache ich das konkret?*“, zu der passende Begleitbilder „*als ob man handeln würde*“ vorgestellt werden. Manche Teilnehmenden bezweifeln zunächst den Nutzen der mentalen Überprüfung. Umso überraschter nehmen sie innere Signale wahr, wenn das Lernvolumen nicht in den geplanten Zeiträumen passt oder etwas übersehen wurde. Justierungen werden vorgenommen, bis sich alles stimmig anfühlt und keine inneren Einwände auftauchen. Die mentalen Probe-Handlungen erleichtern die zukünftigen Entscheidungs- und Handlungsschritte. In den Vorbereitungsseminaren im Sommersemester 2011 entschieden sich einige Studierende, zusätzlich zur Planung der Prüfungsvorbereitung die Bachelor-Arbeit oder die Master-Bewerbung mit Pro Imprint detailliert zu planen. Ein Soziologiestudent staunte: „Ich weiß jetzt genau, was ich zu tun habe. Mir sind so viele Dinge eingefallen, an die ich bisher noch gar nicht gedacht habe.“ Eine Psychologiestudentin stellte fest: „Ich habe viel weniger Angst vor der Prüfung, nachdem ich alles geplant habe.“

3.3 Seminare, Semester und Studium planen mit Pro Imprint

Analog zur Prüfungsvorbereitung kann ein Seminar, ein Semester oder das gesamte Studium als Projekt geplant werden. Das Vorgehen ist gleich, nur der Planungshorizont ist weiter, mehr Details sind zu berücksichtigen. Die klare Strukturierung ermöglicht ein gezieltes Vorgehen, Prozesse können übersichtlicher gestaltet und Entscheidungen rechtzeitig getroffen werden, z.B. zur Gründung

einer Arbeitsgruppe, um Seminarinhalte zu diskutieren. In kurz vor den Prüfungen gebildeten Arbeitsgruppen z.B. ist ein systematischer Austausch und Wissensaufbau nur begrenzt möglich. Oft vergehen Semester, bis Studierende eine gute Struktur für ihr Studium gefunden haben. Mit Pro Imprint können Verzögerungen vermieden werden, und das Studium macht einfach mehr Spaß. Ein Maschinenbaustudent im vierten Fachsemester z.B. stellte am Workshopende fest: „Ich hätte gerne schon viel früher einen solchen Plan gehabt. Jetzt weiß ich genau, wie ich es schaffen kann.“

Selbstbestimmt und mit Lernfreude zum Erfolg!

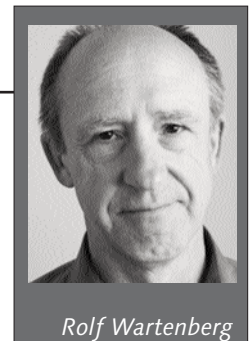
Ein Studium bildet eine wichtige Lebensphase, die zum einen dazu dient, Wissen aufzubauen und Fachkompetenz zu entwickeln. Zum anderen ist es dafür da, persönliche Entwicklungsschritte zu gehen. Dies kann nur gelingen, wenn das Gestaltungspotential im Studium wahrgenommen wird, d.h. das Studium bewusst gestaltet und das Wissen fundiert und anwendungsorientiert strukturiert wird. Sicherlich kann im Uni-Alltag nicht immer und nicht alles nach individuellen Wünschen und Vorstellungen ablaufen, und die Universität kann nicht allen individuellen Ansprüchen entsprechen. Gleichwohl bietet sie einen Rahmen, in dem Studierende ihre Lernprozesse gezielt voranbringen können (und müssen), wenn sie ein interessantes, inspirierendes und erfüllendes Studium absolvieren wollen. Das bewusste Herangehen an und projektförmige Planen von Seminaren, Semestern, Prüfungen oder der gesamten Studienphase ermöglicht dies. Dazu gehörten eine gezielte und selbstbestimmte Auswahl inspirierender Themen, bewusste und strategische Schwerpunktsetzung, Einsatz optimaler Lernmethoden und Strategien, Zielsetzung und Zielerreichung. Mit bewusster Planung steigen die Autonomie und die Möglichkeiten zur optimalen Ausschöpfung dessen, was das Studium bietet. Mehr Erfolgserlebnisse sind die Folge, die wiederum zu mehr Freude über und Stolz auf die eigene Leistung führen. Das stärkt die Motivation und gibt Energie, noch besser zu werden.

Literaturverzeichnis

- Baumann, S. (2008): *Mannschaftspsychologie: Methoden und Techniken*. Aachen.
- Birkenbihl, V.F. (2010): *Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn-Benutzer*. München.
- Crozier, M./Friedberg, E. (1993): *Die Zwänge kollektiven Handelns: über Macht und Organisation*. Frankfurt a. M.
- Frith, Ch./Niehaus, M. (2010): *Wie unser Gehirn die Welt erschafft*. Heidelberg.
- Isert, B./Rentel, K. (2000): *Die Wurzeln der Zukunft: Lebensweg-Arbeit, Aufstellungen und systemische Veränderungen*. Paderborn.
- Maltrus, F./Ramm, M./Bargel, T. (2011): *Studiensituation und studentische Orientierungen*. 11. Studiensusurvey an Universitäten und Hochschulen. Berlin.
- Reysen-Kostudis, B. (2010): *Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement im Studium und Beruf*. München.
- Scholle, K. (2007): *Sind Studierende heute ausgebrannt? Ein Interview mit Professor Rolf Dobischat, dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerks (DSW)*. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium ZBS*, 3/2007, S. 75-76.

■ **Dr. Jenna Voss**, Wissenschafts- und Lerncoach, Agentur Vocusi Wissenschafts- und Lerncoaching, Bremen, E-Mail: info@vocusi.de

Rolf Wartenberg



Rolf Wartenberg

Selbstmotivierung

1. Vorbemerkung

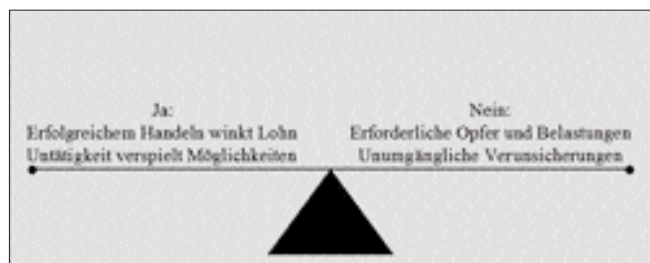
Für studentische Gruppen, die psychologische Beratung nur skeptisch und erst unter großem Leidensdruck annehmen, sind Kompakteinführungen in Methoden, die eigene Lerneffizienz zu steigern, ein sinnvoller Brückenschlag zur Öffnung für psychologische/beraterische Hilfermöglichkeiten. Sie führen allerdings auch zu der sehr persönlichen Frage nach der eigenen Motivation. Vor etwa 12 Jahren begann ich, mit Kompakteinführungen von maximal 3 Stunden Dauer für die psychologischen Studentenwerksberatungsstellen in Oldenburg und Lüneburg zu experimentieren. Es wurden gängige Verfahren vorgestellt, wie man die Wirksamkeit des eigenen Lernens steigern kann, von denen Methoden des Zeitmanagements auf das meiste Interesse stießen. Allerdings führte dieses Thema fast zwingend zu einem weiteren: zur Motivation. „Wie ich Lernziele planmäßig verfolgen sollte“, so sagte eine Teilnehmerin einmal, „das weiß ich selbst. Aber was kann mich überhaupt zum Lernen bewegen?“ Die Auseinandersetzung mit der Frage, warum das eigene Wollen oft ohne Wirkung bleibt, kann schnell in sehr persönliche Themen führen, und darauf ließen sich die typischen Teilnehmer/innen in den Kurzworkshops nicht gerne ein. Ein Student der Automatisierungstechnik sagte z.B.: „Entweder Sie können mich motivieren oder nicht. Psychologie interessiert mich nicht.“ Ich brauchte also einige möglichst einfache Herangehensweisen, um schnell ein erstes Verständnis von Selbstregulation zu vermitteln. Veröffentlichte Materialien, auf die ich mich stützen konnte, gab es genug (z.B. Driever-Fehl 2002 oder Kehr 2002); sie ließen sich für meine Zwecke gut anpassen und kombinieren. Im Laufe der Zeit habe ich die verschiedensten Veranschaulichungen, Diagramme und Checklisten ausprobiert, um eine griffig vereinfachte Idee von wichtigen Bedingungen für motiviertes Arbeiten zu vermitteln. Sie sollte auch als Strukturvorgabe für die weiterführende methodische Arbeit an der eigenen Motivation geeignet sein. Im Folgenden stelle ich ein kleines Schema vor, das diese Bedingungen erfüllt. Es unterstützt die Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation und kann für einen schnellen Selbstcheck ebenso herangezogen werden wie als methodische Orientierung für ausführlichere Analysen. Im Rahmen dieses Artikels konzentriere ich mich auf die Beschreibung seines Einsatzes für schnelle Selbstchecks; zuletzt werden mögliche Vertiefungen angedeutet.

2. Zwischen Handeln und Passivität

Kein Studium ist ohne Belohnungsaufschub und das Verfolgen langfristiger Ziele möglich – allerdings gibt es

dazu eine attraktive Alternative: Bequemlichkeit hier und jetzt. Das Problem kennt jeder: „Ich soll etwas tun, aber mir ist nicht danach zumute.“ Das mag sich darin zeigen, dass jemand keinen Anfang findet, nicht durchhält, nachlässig arbeitet oder zu eigenwillig entscheidet, was wichtig ist. „Bringen Sie mich dazu, dass ich tue, was ich soll“ – so der immer wiederkehrende Appell in Workshops zum Thema Motivation. Gracia stellt die Balance zwischen den Bedingungen, die über Aktivität und Passivität entscheiden, als eine Wippe dar (S. 10).¹ Neigt sie sich nach links, dann wird Aktivität bzw. Handeln im Dienste selbstgewählter Ziele ausgelöst. Neigt sie sich dagegen nach rechts, so herrschen Passivität, Abwarten und Ausweichen vor. Hier eine Nachzeichnung mit deutschen Beschriftungen, die zwar an den Sinn der Originale angelehnt sind, jedoch nur das von Gracia schematisierte Prinzip nachzeichnen sollen:

Abbildung 1: Handeln oder nicht?



Das Gewicht der aktivitätsauslösenden Seite der Wippe hängt von den Erfolgsaussichten für zielorientiertes Handeln bzw. Nachteilen durch Untätigkeit ab, das der aktivitätshemmenden Seite davon, wie weit bestimmte Ziele es nötig machen, Bequemlichkeiten zu opfern und Risiken einzugehen, möglicherweise sogar Ängsten entgegenzutreten.

3. Vier Entscheidungen

Zunächst also verdeutlicht das Wippenbild nicht mehr als die Balance zwischen jeweils zwei Sachverhalten, durch die „sich“ entscheidet, ob jemand handelt oder passiv bleibt. Der mit dem Schema beabsichtigte Aha-

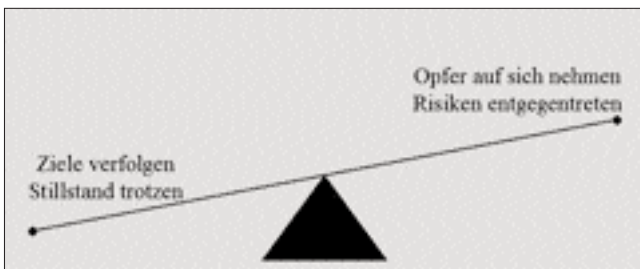
¹ Ich habe Gracias Materialien vor drei Jahren als Download von MP3- und PDF-Dateien erworben und konnte ihnen weder entnehmen, wo und wann sie zuerst erschienen sind, noch etwas über den Hintergrund des Autors erfahren. Die Inhalte fand ich seriös und nützlich; mit ein wenig Hin- und Herschieben entpuppen sich die vier „Entscheidungen“ als Variante des Wertevierecks von Helwig (1969; S. 65ff).

Effekt zielt aber auf mehr: Es soll verdeutlichen, dass jeder Mensch weitgehend selbst bestimmen kann, wie die Entscheidung zwischen aktiv und passiv ausfällt, bzw. dass jeder das letztliche Resultat durch bewusstes Gewichten und Festsetzen von vier zusammenhängenden Entscheidungen herbeiführen kann:

- Das Wissen um **Lohn bei erfolgreichem Handeln** ermöglicht die Entscheidung, **Ziele zu verfolgen**.
- Das Wissen darum, dass **Untätigkeit Möglichkeiten verspielt**, ermöglicht die Entscheidung, dem **Stillstand zu trotzen**.
- Das Wissen um **erforderliche Opfer und Belastungen** ermöglicht die Entscheidung, **Opfer auf sich zu nehmen**.
- Das Wissen um **unumgängliche Verunsicherungen** ermöglicht die Entscheidung, **Risiken entgegenzutreten**.

Gracia nennt das bewusste Treffen dieser vier Entscheidungen „Shifting the Balance“, denn so können die vier Gewichte auf der Wippe zugunsten von Tätigkeit verschoben werden. Wenn jemand Entscheidungen in diesem Sinne trifft, dann verändert sich das Gleichgewicht der Wippe hin zu einem Zustand wie in Abbildung 2 dargestellt; konkrete Beispiele sollen uns gleich noch näher beschäftigen.

Abbildung 2: Die Gewichte zugunsten von Handeln verschoben



Während die Voraussetzungen oder Aussichten unseres Handelns sich oft nur sehr schwer kontrollieren lassen, können wir die Bedeutung, die solche Bedingungen für uns haben, weitgehend selbst bestimmen. Die Entscheidungen, Ziele zu verfolgen, Stillstand zu trotzen, Opfer zu bringen und Unsicherheiten entgegenzutreten, beeinflussen die Balance zwischen Aktivität und Passivität zugunsten von Handeln. So trivial das alles auf den ersten Blick erscheint, so groß ist doch die Fülle der Bezüge und Implikationen, die sich damit thematisieren lassen. Vor allem wird ohne viele Erklärungen deutlich, dass es möglich sein sollte, die eigene Motivation bis zu einem gewissen Grad zu regulieren bzw. zu entscheiden, wie stark bestimmte Bedingungen „ins Gewicht fallen“. Die einfachste Möglichkeit mit dem Wippenschema praktisch zu arbeiten besteht darin, dass man Workshop-Teilnehmer/innen Beispielsituationen aus ihrem Alltag wählen lässt, in denen sie Gewichte der Balance zwischen Tätigkeit und Untätigkeit zugunsten ersterer verschieben möchten. Dann gilt es, zu jeder der vier Einzelentscheidungen zu notieren, wie man bisher an sie herangeht: Welche Zielvorstellungen verfolge ich und warum? Wie klar habe ich entschieden, den Status Quo hinter mir zu lassen? Zu welchen Opfern bin ich bereit? Wie stelle ich

mich auf drohende Verunsicherungen und Rückschläge ein? Diese Notizen werden dann in der Gruppe gemeinsam erörtert. Allein schon diese Verstärkung von bewusstem Selbstzugang und Auseinandersetzung mit – mehr oder weniger bewusst getroffenen – eigenen Entscheidungen kann bereits nützliche Einblicke in das eigene Motivationsgefüge und Möglichkeiten seiner Veränderung vorbereiten.

4. Affektbilanzen

Allerdings liegt ein Problem des gerade skizzierten Vorgehens darin, dass es leicht zu einem rein rationalen Rekapitulieren eigenen Kalküls missraten kann. Das verfehlt wichtige Aspekte von Motivation insofern, als diese nicht immer analytisch-sprachlich zugänglich sind. Die Neigung zu Aktivität oder Passivität wird auch als Gefühl erlebt, eine Art körperlich spürbare Bewertung der zu treffenden Entscheidungen. Das spiegelt sich z.B. in Aussagen wie den folgenden:

„Es wird mir wichtige Vorteile bringen, wenn ich diese Hausarbeit abschlieÙe; sie ist sozusagen eine Stufe auf einer Treppe, die ich unbedingt hinauf will. Aber mein Gefühl auf der Stufe, auf der ich gerade stehe, ist irgendwie nicht nur gut.“

„Oft schalte ich den PC ein, um zu arbeiten, und lenke mich schon nach wenigen Minuten mit Stöbern im Internet oder Spielen ab. Das ist keine überlegte Entscheidung. Ich spüre so was wie schlechtes Gewissen, aber wenn der Unterhaltungswert dessen, was ich tue, stark genug ist, habe ich gleichzeitig ein gutes Gefühl, das einfach überwiegt.“

Diese Beispiele illustrieren, dass gefühlte Motivation uns in einem doppelten Sinne bewegt – als körperlich spürbare Disposition und deren Ausdruck im Handeln. Diese Disposition kann sehr einflussreich sein, obwohl sie uns oft nur subtil beeinflusst. Und nicht zuletzt kann sie sich gleichzeitig mit positiven wie negativen körperlich spürbaren Signalen bemerkbar machen. Die Bedeutung dieses Signalsystems für Selbstzugang und Selbstregulation wird in den verschiedensten psychotherapeutischen Methoden genutzt. Unter dem Einfluss neurophysiologischer Sichtweisen bürgert sich für solche Hinweise immer mehr die Bezeichnung „somatische Marker“ ein (Damasio 2000, S. 77).

Storch/Kuhl (2012) veranschaulichen diese Marker in ihrer neuesten Veröffentlichung durch zwei „Messstäbe“, auf denen sich andeuten lässt, wie bestimmte Wahrnehmungen, Vorstellungen und Überlegungen gleichzeitig als positiv und negativ gekennzeichnet werden – und zwar jeweils eher stark oder schwach.

- stark positiv erlebte emotionale Bewertungen stehen für Enthusiasmus, Eifer und Involviertheit (Aktivierung der „intuitiven Verhaltenssteuerung“),
- schwach positiv erlebte emotionale Bewertungen stehen für Nüchternheit und Realismus, also Voraussetzungen von Analyse und Planung zur Umsetzung schwieriger/langfristiger Absichten (Aktivierung des Verstandes bzw. des planenden Denkens),
- stark negativ erlebte emotionale Bewertungen verstärken die Genauigkeit der Wahrnehmung, Empfindlich-

keit und das Identifizieren von Erwartungsabweichungen (Aktivierung des Objekterkennungssystems, des „Problemzooms“),

- schwach negativ erlebte emotionale Bewertungen stehen für Selbstbehauptung, „Biss“ und robustes Vertrauen auf die eigene Erfahrung (Aktivierung des Erfahrungsgedächtnisses, vor allem des „Selbst“).

Diese Differenzierungen erlauben nun, für jedes Thema, zu dem der Verstand Überlegungen bereitstellt, diese emotional zu bewerten und das Ergebnis als Markierungen auf angedeuteten Skalen darzustellen – Storch/Kuhl nennen solche Abbildungen „Affektbilanzen“. Sie lassen sich in Arbeitsblätter integrieren, auf denen die Teilnehmer/innen ihre Überlegungen zu den kritischen vier Entscheidungen über Passivität und Aktivität notieren. Dann werden sie aufgefordert, auch darauf zu achten, ob sie während bestimmter Einträge eher angenehme oder irritierte Körperempfindungen erleben, und wie stark oder schwach ausgeprägt sich diese bemerkbar machen. Diese Empfindungen werden wiederum auf den „Skalen“ abgebildet. Hatte schon das Notieren der Einfälle zu den vier Entscheidungen verdeutlicht, ob alle zusammen „grünes Licht“ für zielorientiert motiviertes Handeln erzeugen oder nicht, so wird dies nun von den somatischen „Kommentaren“ ergänzt. Storch/Krause (2002) gingen aber schon vor zehn Jahren einen wichtigen Schritt weiter, jedenfalls mit Blick auf die Einzelentscheidung „Ziele verfolgen“. Sie empfehlen, mit der Formulierung von Zielen so lange zu experimentieren, bis ein Statement vorliegt, auf das die zielwählende Person mit deutlich erkennbaren positiven Markern reagiert, aber gleichzeitig kaum mit negativen, weil sonst die nötige Synchronisierung von Verstandes- und Gefühlsbewertungen einer starken Motivation nicht gesichert sei. Hier geht es also nicht mehr nur darum, sich somatische Marker bewusst zu machen, sondern auch zu erforschen, wie diese sich so lange regulieren lassen, bis eine bestimmte motivationale Gestimmtheit etabliert ist. Im Folgenden wird dies an einem Beispiel verdeutlicht; auch für die anderen drei Entscheidungen des Wippen-schemas wird diese Möglichkeit einer idealtypischen Vorgabe für die somatischen Marker durchgespielt.

5. Beispiele

5.1 Entscheidung „Ziele verfolgen“

Zunächst also der Idealfall einer robust engagierten Entscheidung für ein oder mehrere Ziel(e); die Merkmale der bewusst eingenommenen Haltung passen mit den somatischen Markern konfliktfrei zusammen (Abbildung 3). Von dieser Entscheidung geht von allen vier die stärkste Dynamik aus. Wie könnte sich jemand zufrieden geben, seine Bequemlichkeit vorzuziehen oder Risiken zu fürchten, wenn einen doch eine „Vision“ einlädt?! Typischerweise beschreiben viele Menschen diese Haltung eher als ein „Gezogenwerden“, weniger als etwas, wozu es einen drängt.

Nun ein Beispiel: Das ausgefüllte Handout eines Kursteilnehmers, der seine Motivation für das BWL-Studium beschreibt (Abbildung 4). Es ist typisch für eine starke, weitgehend konfliktfreie Zielorientierung: Die Formulie-

Abbildung 3: Entscheidung „Ziele verfolgen“ – idealtypisch

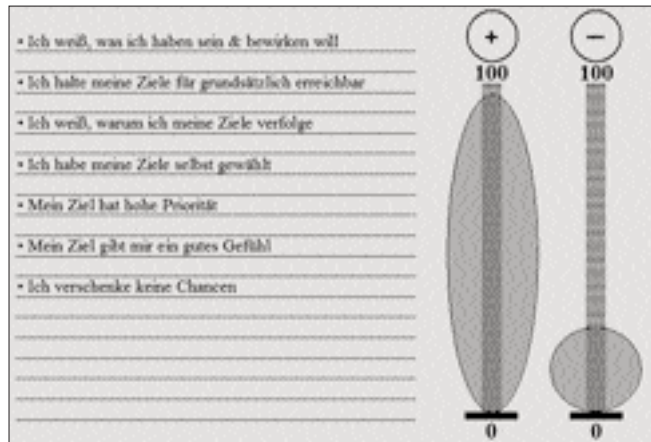
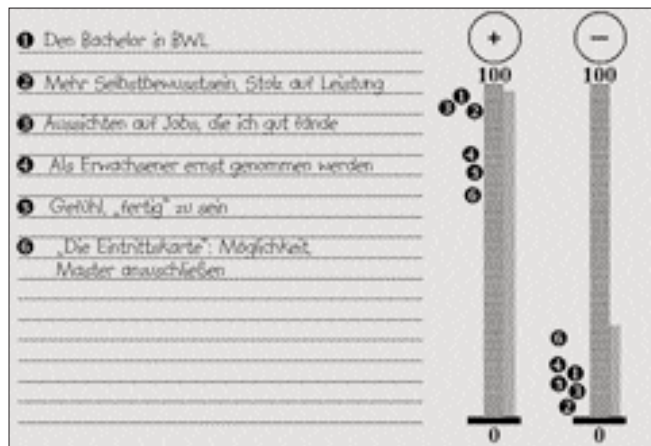
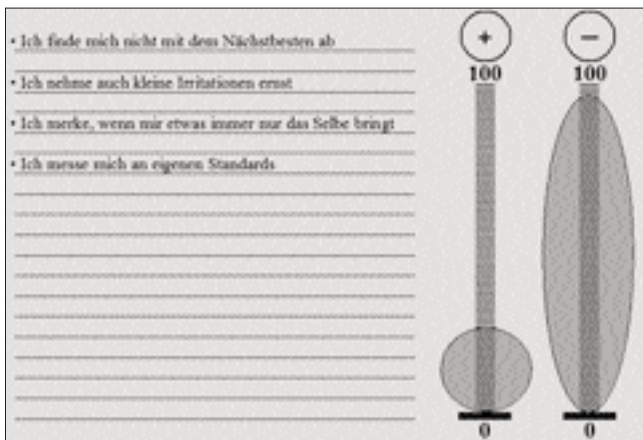


Abbildung 4: Entscheidung „Ziele verfolgen“ – Beispiel



rungen seiner Einstellung werden von starken positiven und schwachen negativen Markern begleitet. Im diesem Falle spiegelt also die Affektbilanz oder der „Kommentar der somatischen Marker“ die daneben notierten Aussagen und bestätigt sie. Dieser Idealfall ist natürlich keineswegs immer gegeben, und dann ist es nötig, zu thematisieren, auf welche möglicherweise noch unbeachteten Aspekte die Abweichung ergänzend oder gar im Sinne eines Konfliktes aufmerksam macht. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser ersten Entscheidung kann auch die drei anderen oft mit in die gewünschte Richtung ziehen; zwingend ist dieser Effekt nach meiner Erfahrung allerdings nicht. Außerdem verdient durchaus auch die enthusiastische Identifikation mit einem Ziel und eine dazu passende positive Affektbilanz noch kritische Fragen. So ist es z.B. alles andere als selbstverständlich, dass der Weg zur Realisierung eines Ziels genauso lockt wie der Lohn für diese Realisierung. Auch sagt eine positive Markierung, die von Begeisterung zeugt, noch nichts darüber, wie leicht auch andere Ziele diesen Affekt zu wecken vermögen – und so ein Strohfeder nach dem anderen entzünden mögen ... Vergleichen wir nun auch drei denkbare Idealvarianten der anderen Entscheidungen mit konkreten Beispielen von demselben BWL-Studenten, dessen erste Entscheidung wir gerade kennengelernt haben.

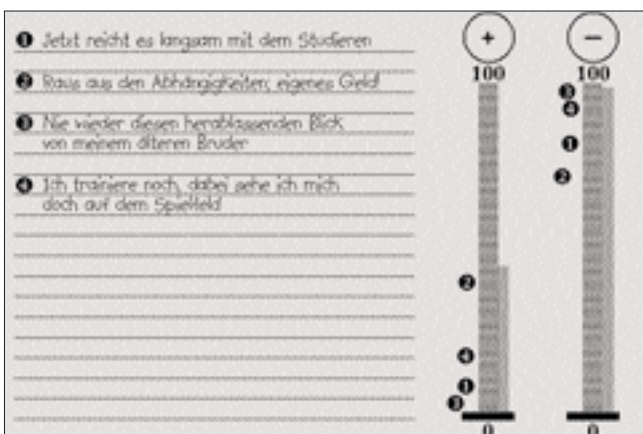
Abbildung 5: Entscheidung „Stillstand trotzten“ – idealtypisch



5.2 Entscheidung „Stillstand trotzten“

Die Bedeutung von Überdruß und Auflehnung gegen Gegebenes wird als Motivationsbedingung oft nur mit Vorsicht oder gar Ablehnung behandelt. Die Einwände lauten, dass es hier nur um „Weg-von“-Dynamik gehe, also eine Antriebsgröße ohne Richtung. Wenn man sich allerdings vergegenwärtigt, auf welche Weise viele Revolutionen angefangen haben, dann wird deutlich, was diese Energie zusammen mit klaren Zielen zu bewegen vermag. Diese Entscheidung ist für wirksame Motivation nicht unverzichtbar, aber es kann sich als sehr kurzfristig erweisen, ihr Fehlen zu ignorieren. Gerade unter Studierenden habe ich schon oft Gesprächspartner gehabt, die mir zwar mit viel Begeisterung von ihren Zukunftsplänen erzählten, aber schließlich genauso entspannt damit schlossen, dass es sich natürlich auch ganz gut ohne die Erfüllung dieser Pläne leben ließe. Nicht so jedoch bei unserem BWL-Studenten. Sein Arbeitsblatt zum Thema „Stillstand trotzten“ sah folgendermaßen aus:

Abbildung 6: Entscheidung „Stillstand trotzten“ – Beispiel



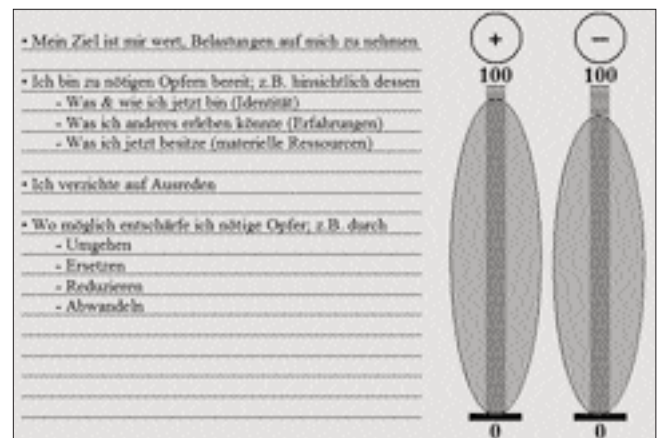
Hier wird deutlich, dass die Kombination aus verstandgeleiteten Überlegungen und somatischen Markern eine wichtige Hilfe sein kann, um die Bedeutung sehr subjektiver emotionaler Aspekte angemessen zu würdigen. Punkt 1 und 2 wären sicher auch bei einer reinen Auflistung von überlegten Pro- und Contra-Aspekten benannt

worden. Die Punkte drei und vier vielleicht nicht, oder aber ohne Bewusstsein für die Wichtigkeit ihres Einflusses. Wie die Affektbilanz in der Abbildung zeigt, ruft die Entscheidung „Stillstand trotzten“ (also Überdruß, Selbstkritik, der Wille zu persönlichem Wachstum, produktive Unruhe) ein alles andere als angenehmes Gefühl hervor, auch wenn die Marker im praktischen Einzelfall natürlich nicht immer solche drastischen Ausprägungen aufweisen. Es handelt sich aber schon um die sprichwörtliche „heiße Herdplatte“, von der man möglichst schnell herunter will. Insofern muss man sich die Affektbilanz der obigen Abbildung eigentlich in Bewegung vorstellen: hin zu der Affektbilanz der Entscheidung „Ziele verfolgen“. Das schnelle Verwandeln intensiver Frustration über den Status Quo in attraktive Vorstellungen von machbaren Alternativen dürfte die größte Wirkung zeigen.

5.3 Entscheidung „Opfer auf sich nehmen“

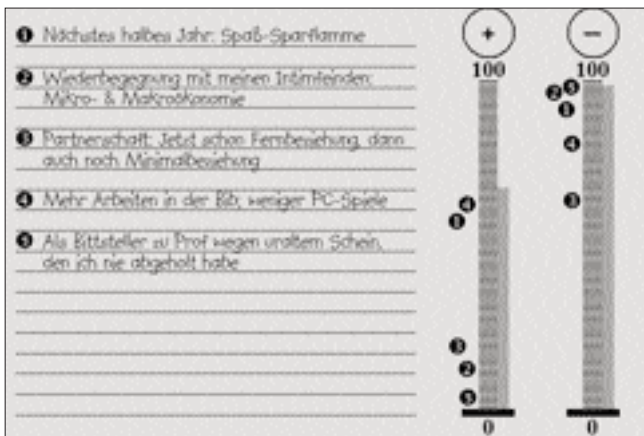
Die dritte Entscheidung, also die Bereitschaft Opfer auf sich zu nehmen, oder – wie es heute oft modisch formuliert wird – die Komfortzone zu verlassen, wird oft nicht ernst genug genommen. Da heißt es dann zuerst leicht hin „ich muss ja wohl“, oder sogar „wird schon nicht so schlimm werden“, und später kommen gekränkte Gefühle auf, geradeso als sei man von irgendwelchen Schicksalsmächten auf unfaire Weise in etwas hineingezogen worden. Es ist oft angebracht, Workshop-Teilnehmer/innen dazu anzuhalten, sich mit Details dieser Entscheidung sehr ernsthaft auseinanderzusetzen.

Abbildung 7: Entscheidung „Opfer auf sich nehmen“ – idealtypisch



Ein Student der Physik gab mir auf die Frage, wie viel Zeit er für seine wöchentlichen Übungsaufgaben eingeplant habe, einmal die vage, aber typische Antwort, es sei ihm schon klar, dass er sich damit immer mal wieder befassen müsse, und dazu sei er auch bereit. Eine häufige Variante dieser Unklarheit besteht darin, sich keine Rechenschaft darüber abzulegen, auf welche Art und Weise und wie lange man seine Anstrengungen erhöhen wird, wenn sich ein Vorhaben als schwieriger herausstellt als erwartet. Aussagen zu der Entscheidung, Opfer mit Stetigkeit und Stabilität auf sich zu nehmen, werden in der Affektbilanz von verschiedenen Teilnehmern manchmal extrem unterschiedlich kommentiert. Ich kann mir nicht sicher sein, dass die Überprüfung einer

Abbildung 8: Entscheidung „Opfer auf sich nehmen“ – Beispiel



großen, zufällig zusammengestellten Stichprobe wirklich das Idealbild ergäbe, das ich hier abgebildet habe. Typisch sind vor allem Streuungen, die keine deutliche Tendenz aufweisen – oft aber als Folge genau der eben angesprochenen Unklarheiten gegenüber dem Thema. Als Beispiel dient hier erneut das entsprechende Arbeitsblatt des BWL-Studenten (Abbildung 8).

Das Arbeitsblatt lässt erkennen, dass die nähere Auseinandersetzung zu den eingezeichneten somatischen Markern erhebliche Deutungsspielräume eröffnet. Diese spontanen Bewertungen sind immer Momentaufnahmen; in den Grafiken wird nicht klar, in welche Richtung sich die eingetragenen Markierungen auf den Skalen tendenziell bewegen.

Interessanterweise werden von dem Augenblick an, in dem man in der Gruppe die verschiedenen Reaktionen und Kommentare einzelner Teilnehmer/innen zu dieser Entscheidung erörtert, die meisten Marker noch verschoben, und zwar meist in Richtung sowohl stark positiver als auch stark negativer Ausprägung – vielleicht im Sinne von illusionsloserer Klarheit über die Belastungen, die es zu schultern gilt (hoch negativ) und gleichzeitig hoch positiver Identifikation mit der vorgestellten Bewältigung dieser Herausforderung. Vielleicht erzeugt die Gruppendiskussion eine Konkurrenzstimmung um die Frage, wer sich was zutraut, oder durch die Bewusstmachung der Entscheidung werden Ich-Ideale von Belastungsfähigkeit und Engagement angesprochen; darüber kann ich nur spekulieren.

5.4 Entscheidung „Risiken entgegentreten“

Bleibt noch die letzte Entscheidung: Risiken entgegentreten, also Unsicherheiten zu tolerieren und den Umgang mit ihnen zu planen, Ängsten zu begegnen und sich auf entsprechende Szenarien vorzubereiten.

Hier sorgen also sowohl schwach positive als auch schwach negative Marker theoretisch für die Aktivierung nüchterner Planung in Kombination mit dem zuversichtlichen Sich-Stützen auf eigene Erfahrungen. Einerseits wird intuitives, möglicherweise überstürzt involviertes Handeln gehemmt, genauso aber auch detailliert genaues, möglicherweise allzu skrupulöses Registrieren von Unerwartetem und Unsicherem – die ideale Basis, um

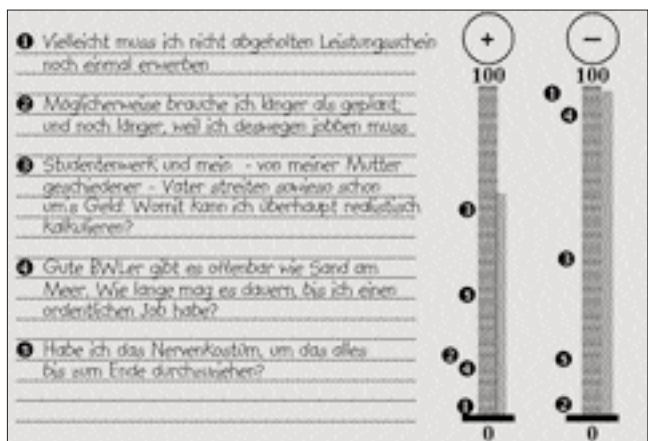
Abbildung 9: Entscheidung „Risiken entgegentreten“ – idealtypisch



Wagnisse mit Weitblick und Gelassenheit in Angriff zu nehmen.

Erneut sind relativierende Bemerkungen zur abgebildeten Idealverteilung der somatischen Marker angebracht. Ich habe schon viele ausgefüllte Blätter zu dieser Entscheidung gesehen, auf denen man erkennen konnte, dass die Affektbilanz zuerst ähnlich wie bei „Stillstand trotzten“ ausgesehen hatte, dann aber verändert worden war. Die oben abgebildete Idealverteilung der Affektbilanz muss man sich also offenbar wieder als Momentaufnahme einer Bewegung verständlich machen – einer Bewegung hin zu Selbstbehauptung, Biss und Bestimmtheit. Das entsprechende Arbeitsblatt des BWL-Studenten zeigt nun eine gänzlich andere Verteilung:

Abbildung 10: Entscheidung „Risiken entgegentreten“ – Beispiel



Diese Abweichung vom Ideal kann man also zum Ausgangspunkt für Änderungsbestrebungen machen: Wie lassen sich die fraglichen Punkte auffassen, und wie kann ich an sie herangehen, damit nüchterne Planung und robuste Zuversicht an Bedeutung gewinnen, indem sowohl die positiven als auch die negativen Marker schwächer ausfallen?

Es ist ja der Zweck der Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation, diese selbst in Bewegung zu bringen und regulierend zu beeinflussen. Vielleicht käme es also

bei allen vier Idealdarstellungen der erlebten Realität der Teilnehmer/innen am nächsten, wenn es möglich wäre, die Affektbilanzen bewegt darzustellen. Dann ließe sich auch leichter erkennen, wenn eine scheinbare Annäherung an das Ideal, Risiken überlegt und robust entgegenzutreten, nur von verfehlter Impulsivität ablenkt.

6. Weiterarbeit mit den Entscheidungen

Ziel der Bestimmung von und Auseinandersetzung mit der eigenen Motivation soll die Möglichkeit ihrer „Nachregulierung“ bzw. Verbesserung sein. In einem Workshop zur kompakten Einführung in den Themenbereich ist jedoch meist nicht mehr möglich als die Feststellung des Ist-Zustands. Trotzdem lassen sich damit sehr viele „psychologiefreie“ Teilnehmer/innen gut erreichen; ihre Auseinandersetzung mit der Problematik wird auf eine umfassendere Grundlage gestellt. Insbesondere der selbstverständlichen Einbeziehung der eigenen emotionalen Erfahrungsniederschläge anstelle von deren Diffamierung als Faulheit oder Willensschwäche kommt dabei Bedeutung zu.

Nun ist es aber recht unbefriedigend, sich an dem Punkt, an dem „es endlich interessant wird“, mit der Erläuterung von Möglichkeiten abzufinden. Deswegen möchte ich abschließend wenigstens eine kleine weiterführende Übung beschreiben, die vielleicht einen Begriff davon vermittelt, was es heißt, motivierte Haltungen bewusst wählen und erhalten zu helfen. Es geht dabei um die verbreitete Suche nach dem „großen Durchbruch“, welche oftmals die eigene Selbstregulation behindert: Wenn der Ist-Zustand z.B. 30% Aktionsbereitschaft sichert, dann fragen sich Teilnehmer/innen, womit sie diese auf 90% katapultieren können. Jeder Praktiker weiß, dass es gerade dann, wenn man zuverlässig bis an eine solche Grenze vorstoßen will, zuerst um etwas Bescheideneres geht: „Was würde dieser Person ermöglichen, von 30% auf 35% zu kommen? Und dann auf 40%? Usw.“ Diese Notwendigkeit, in realistischen Entwicklungsschritten zu denken, ist den meisten Menschen an sich bewusst. So können sie mit ganz simplen Fragen vom oben beschriebenen Schema der vier Entscheidungen zu praktischen Selbstregulationsüberlegungen geführt werden:

1. An welchen Entscheidungen muss sich etwas ändern, um die Balance der Wippe erstmals bzw. stabiler in Richtung „Aktion“ zu verlagern?
2. Welcher Ansatzpunkt ist der aktuell vielversprechendste? Wo müsste sich etwas ändern, um möglichst schnell, ausgeprägt und dauerhaft eine sinnvolle Balance-Verlagerung einzuleiten?

3. Wenn man sich diese Änderung als eine noch ungewisse Anzahl von praktischen Einzelschritten vorstellt, was ist dann ein plausibler und möglicher erster Veränderungsschritt?

Solche Fragen sind nur eine Möglichkeit, mit den vier Entscheidungen weiter zu arbeiten; es gibt zahlreiche andere, deren Beschreibung den Rahmen dieses Artikels überschreiten würde.

7. Schlussbemerkung

Studierenden wird heute mehr als je zuvor abverlangt, genau zu wissen, was sie wollen. Sie können aber gar nicht die Erfahrungen haben, welche diese Bestimmtheit voraussetzt. Tatsächlich finden sie erst während des Studiums heraus, worauf sie sich eingelassen haben. Jede grundlegende Neuorientierung wie Abbruch, Fachwechsel oder verlängerte Studiendauer ist ein neues Risiko und nicht zuletzt sehr teuer. Vor diesem Hintergrund hat es nicht nur große Bedeutung, Entscheidungen mit sorgfältiger Information über die zur Wahl stehenden Möglichkeiten zu flankieren. Genauso wichtig scheint es, sogenannte fehlende oder schwankende Motivation als konflikthafte oder vermiedene Entscheidung transparent zu machen – die entweder getroffen wird oder ohne eigenes Zutun fällt. Das heute in vielen Lern- und Berufskontexten erforderliche distanzierte Engagement („detached involvement“) verlangt von einer gelungenen Beratung Studierender immer zuerst, sie die Art und Weise ihres Involviert-Seins erkennen zu lassen.

Literaturverzeichnis

- Damásio, A. (2000): Ich fühle also bin ich. Berlin.
 Driever-Fehl, D. (2002): Motivation – der Schlüssel zum Erfolg. Band 1 & 2. Übungen zur Motivationsanalyse und Motivationsbearbeitung. Darmstadt.
 Gendlin, E.T. (1998): Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme. Sachbuch 60521. Reinbek bei Hamburg.
 Gracia, J.M.: Shifting the Balance. Audio Course Companion, Study Guide & Workbook. Abrufbar unter www.motivation123.com. Zuletzt aufgerufen: 08.01.2012.
 Helwig, P. (1969): Charakterologie. Freiburg.
 Kehr, H.M. (2002): Authentisches Selbstmanagement. Übungen zur Steigerung von Motivation und Willensstärke. Weinheim und Basel.
 Storch, M./Kuhl, J. (2012): Die Kraft aus dem Selbst. Bern.
 Storch, M./Krause, F. (2002): Selbstmanagement – ressourcenorientiert. Grundlagen und Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell. Bern.

■ **Dr. Rolf Wartenberg**, Sozialpädagoge und Transaktionsanalytiker, langjährige Tätigkeit in psychologischen Beratungsstellen für Studierende, Kurse für Studierende zu Fragen von Arbeitseffektivität und Motivation, E-Mail: rolf.wartenberg@googlemail.com

Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

Die Anzeigenpreise: auf Anfrage beim Verlag

Format der Anzeige: JPeG- oder EPS-Format, mindestens 300dpi Auflösung

UVW UniversitätsVerlagWebler, Der Fachverlag für Hochschulthemen, Bündler Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Kontakt: info@universitaetsverlagwebler.de

Bericht über die Tagung „Bachelor alla Bolognese con ...? Innovative Studienunterstützung für Bachelor-Studierende“ am 02.12.2011 an der FU Berlin

Unter der Regie von Hans-Werner Rückert, dem Leiter der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung an der FU Berlin, und in Zusammenarbeit mit dem Weiterbildungszentrum der FU beschäftigte sich diese Fachtagung für beratende Expert/innen mit der Frage nach den Wünschen der Studierenden an ihr Bachelor-Studium, ihren Zukunftsperspektiven und den Aussichten auf dem Arbeitsmarkt. Mit Tino Bargel und Harald Schomburg waren renommierte Hochschulforscher eingeladen, die aktuelle Befunde zur Situation der Bachelor-Studierenden präsentierten. Ihre Vorträge wurden ergänzt durch Workshops, in denen erprobte Konzepte zur Unterstützung studentischen Lernens vorgestellt wurden.

Tino Bargel von der Arbeitsgruppe Hochschulforschung Konstanz zeichnete auf der Grundlage von drei umfangreichen Erhebungen zwischen 2006 und 2008 – dem Studierendensurvey, einer Online-Befragung zum Europäischen Hochschulraum und dem Studienqualitätsmonitor – ein Psychogramm der Bachelor-Studierenden, das im Folgenden kurz skizziert werden soll:

Vorauszuschicken sind einige Informationen über die generelle Beurteilung der Studienreform durch die Bachelor-Studierenden: Die große Mehrheit sieht die allgemeinen Ziele des Bologna-Prozesses (Internationalisierung, Akkreditierung der Studiengänge, Vergleichbarkeit der Standards) positiv. Auch die gestufte Studienstruktur wird als sinnvoll beurteilt (75%), weniger Zustimmung findet hingegen eine grundsätzliche Begrenzung auf sechs Semester (53%).

Vom Studium erwarten die Bachelor-Studierenden eine gute fachwissenschaftliche Ausbildung, die zu wissenschaftlicher Qualifikation, anerkannter und interessanter Berufstätigkeit und größerer Autonomie führt. Sie stellen Ansprüche an die Effizienz des Studiums und legen Wert auf eine kürzere Studiendauer. Sie wollen fleißig sein und streben den Erfolg an. Sie machen sich Gedanken über ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt und wünschen sich deshalb auch einen stärkeren Anwendungsbezug und obligatorische Praktika. Sehr wichtig sind für sie die Prüfungsergebnisse bzw. Examensnoten. Für eine erhebliche Anzahl werden die Bewältigung von Prüfungen und die Leistungsanforderungen zum Stressfaktor (36% und 27%); allerdings setzen sie sich mit ihren Leistungsanforderungen selbst unter Druck. Es ist nicht so sehr der hohe Zeitaufwand für das Studium, der sie stresst – er ist mit 35 Stunden pro Woche objektiv nicht gestiegen –, viel bestimmender ist dabei die teilweise Unzufriedenheit mit Studienaufbau und Intransparenz der Prüfungsanforderungen. Als weitere Belastung wird die gegenwärtige finanzielle Lage im Studium erlebt; die zukünftigen Berufsaussichten und die zukünftige finanzielle Lage werden von 22% als sehr belastend empfunden. Bemängelt werden auch die zu geringen Freiräume des Studiums. Forschungsbezug und Forschungsteilnahme in Lehre und Studium werden von der Mehrheit positiv beurteilt, jedoch wird der Wissenschaft per se nicht ge-

nerell eine hohe Wertschätzung zugeschrieben. Die Motivation der Bachelor-Studierenden ist stärker auf den Anwendungsbezug und den persönlichen Ertrag und Nutzen des Studiums ausgerichtet. In ihren Erwartungen an die Zukunft spielt der Wunsch nach einem gesicherten Arbeitsplatz eine größere Rolle als idealistische Zielsetzungen.

Dagegen gibt es jedoch zu dieser von Bargel berichteten Tendenz zur materiellen Absicherung auch gegenläufige Analysen. Laut Bericht des BBF richten sich Ansprüche der Studierenden auch auf „Gewinn von Allgemeinbildung“ und „Beitrag zum gesellschaftlichen Allgemeinwohl“. In politischer Hinsicht zeigen sie weniger Interesse und Engagement und ziehen sich lieber ins Private zurück. Das gilt gleichermaßen auch für kulturelle Betätigung im Rahmen der Hochschule.

Bargel stellte in seinem Vortrag die Besorgtheit und Ängstlichkeit der Bachelor-Studierenden wie auch deren vorwiegend materialistische Orientierung besonders heraus. Er kam zu dem Schluss, dass es in Zukunft auf den „Innenausbau von Bologna“ ankommt, auf eine Studienausrichtung, die der neuen Studierendengeneration den Reiz der Wissenschaft durch forschendes Lernen vermittelt und sie auch stärker für andere als materialistische Ideale gewinnen kann. Für ebenso wichtig hielt er ihre Beteiligung und Mitgestaltung am Prozess der Studienreform.

Als Ergänzung hier noch einige Ergebnisse der Studie zum Thema soziale Interaktion und Beratung der Bachelor-Studierenden: Die Kontakte der Studierenden untereinander haben sich anscheinend intensiviert, fast 80% äußern sich zufrieden. Die Kontakte zu Lehrenden sind relativ gering, jedoch wird deren Beratungsleistung überwiegend als gut beurteilt – vermutlich haben sich ihre bescheidenen Erwartungen an die Realität angepasst. Mit dem Engagement der Lehrenden insgesamt sind sie allerdings weniger zufrieden. Gemessen an dem Ziel, die Betreuung der Bachelors durch die Lehrenden zu verbessern, sind diese Ergebnisse kaum zufriedenstellend. Weitere interessante Ergebnisse liefert die Studie über die Situation der Lehre und deren Mängel sowie über studentische Mobilität und Auslandsstudium.

Harald Schomburg vom Internationalen Zentrum für Hochschulforschung der Universität Kassel (INCHER-Kassel) berichtete über den „Bachelor auf dem Arbeitsmarkt“ und stützte sich dabei auf sehr umfangreiche und repräsentative Absolventen-Befragungen, inkl. einer Panelstudie von 2009 bis 2011. Er machte aufmerksam auf einen weiteren Aspekt der Besorgtheit von Bachelor-Studierenden: Viele von ihnen studieren mit einer Orientierung auf den Master-Abschluss, befürchten aber, dass sie dazu nicht zugelassen werden. Entgegen dieser Erwartung gäbe es jedoch an den Hochschulen selbst keine Schwierigkeiten hinsichtlich des Übergangs. Er wies außerdem auf eine Diskrepanz der Orientierungen zwischen Professoren und Studierenden hin: Während die Fachcommunity auf die Entwicklung von – über-

spitzt formuliert – Nobelpreisträgern orientiert sei, verlangten die Bachelor-Studierenden eine praxisbezogene Berufsorientierung.

Ein Blick auf die wichtigsten Ergebnisse: Ein Großteil der Bachelors (85%) ist nach ihrem Studienabschluss fachaffin beschäftigt, sowohl in horizontaler als auch in vertikaler Passung. Ihre festgestellte Berufszufriedenheit ist hoch. Die Suchdauer nach einer beruflichen Tätigkeit ist mit durchschnittlich drei Monaten niedrig, nur wenige sind danach noch arbeitslos oder suchen nach Beschäftigung. Der Arbeitsmarkt stellt, wie Schomburg feststellt, kein Problem für Bachelor-Absolventen dar. Der Trend zum Master ist allerdings ausgeprägt: Der Anteil derjenigen, die nach dem Bachelor ausschließlich erwerbstätig sein wollen, beträgt nur 12%, während 50% das Master-Studium anstreben und ca. 22 bis 30% beides verbinden wollen. Fünf Jahre nach Studienabschluss haben 74% der Uni-Absolventen eine unbefristete Beschäftigung erreicht, der Unterschied zu Fachhochschul-Absolventen ist gering – bei ihnen sind es 80%.

Beim Rückblick auf das Studium wird die Studienorganisation positiv beurteilt, negativ jedoch der Praxisbezug, den FH-Studierende wesentlich positiver bewerten. Gewünscht wird von den Uni-Bachelors eine Verbesserung von Beratung und Betreuung.

Auch zur Internationalisierung des Studiums liegen positive Ergebnisse vor: Zwischen 30 und 40% der Bachelor-Studierenden haben ein Auslandssemester vorzuweisen. Abschließend hebt Schomburg hervor, dass es nach wie vor feste Vorurteile gegenüber dem Bachelor-Abschluss gibt, und legt es den Beratern an den Universitäten ans Herz, über die tatsächlichen Verhältnisse aufzuklären.

Zu den anschließenden Workshops:

Christiane Westhauser, Universität Ulm, stellte Studienmodelle vor, die „Studierende mit individuellen Geschwindigkeiten“ (Studierende mit Familienpflichten, Studierende aus anderen Kulturen etc.) unterstützen.

Melanie Fröhlich, Universität Bielefeld, stellte zum Thema „Peer Facilitated Learning“ das Arbeiten mit dem Gruppendrehbuch im Seminar vor.

Jochen Klaus, Karlsruher Institut für Technologie, Studienzentrum für Sehgeschädigte, berichtete über die Orientierungsphase für sehgeschädigte Studieninteressierte aus dem gesamten Bundesgebiet.

Der Workshop, an dem ich teilgenommen habe, war „Das Handwerk wissenschaftlichen Arbeitens“ von Gesche Keding, Leuphana Universität Lüneburg. Vorgelegt wurde das Modell des Leuphana Semesters, das für die Studienanfänger ein überfachliches, in die Wissenschaft und das wissenschaftliche Arbeiten einführendes Semester vorsieht – eine interessante Wiederbelebung des Studium Generale! An eine Startwoche zur Entdeckung des Campus und der Einführung in akademisches Leben und Arbeiten schließen sich Module an, die sich mit Themen wie Wissenschaft macht Geschichte, Wissenschaft nutzt Methoden, Wissenschaft trägt Verantwortung etc. beschäftigen. Dazu bieten die Lehrenden Seminare an, die von zuvor geschulten Tutoren begleitet werden. Die Studierenden lernen darin die Grundlagen wissenschaftlichen Denkens und steigen in ihr Studienfach ein. Die Teilnahme ist obligatorisch und wird mit ECTS-Punkten auf das Studium angerechnet. Das Erstsemester schließt mit einer Konferenzwoche ab, die von den Studierenden gestaltet wird. Organisatorisch wird das Leuphana Semester von dem sogenannten College betreut, das mit Studienberatung und Hochschuldidaktik kooperiert und die Lehrenden beim Aufbau der Module berät und unterstützt.

■ **Dr. Helga Knigge-Illner**, bis 2005 Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung, Freie Universität Berlin, E-Mail: knigge.illner@gmail.com

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor.

Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen.

- Beratungsforschung,
- Beratungsentwicklung/-politik,
- Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso
- Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de.

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HM, HSW, P-OE und QiW

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2011

Anwendungsorientierte Grundlagenforschung

Simon Koechlin

Auf die Plätze, fertig...

Urs Hafner

Pasteurs Praxis

Fo-Gespräch mit Clemens Klockner zur Förderpolitik für grundlagen- und anwendungsbezogene Forschung

Jürgen Schlegel

Die Exzellenzinitiative – ein Paradigmenwechsel in der Wissenschaftspolitik von Bund und Ländern

Jörg Jerusel & Christian Scholz

„Ist zusammengewachsen, was zusammengehört?“

Die deutsche Hochschulpartizipation an ausgewählten EU-Förderprogrammen. Ein Ost-West-Vergleich im 6. Forschungsrahmenprogramm und TEMPUS-III-Programm

Matthias Fuhrland & Jens Weber

Problemzone Hochschulpatente

Werner Marx

Literaturflut - Informationslawine - Wissensexplosion Wächst der Wissenschaft das Wissen über den Kopf?

René Krempkow & Uta Landrock

Matthäus-Effekte oder Governance-Effekte? Eine Analyse zur leistungsorientierten Mittelvergabe an den Medizinischen Fakultäten Deutschlands

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2011

Hochschulentwicklung/-politik

Daniel Hechler & Peer Pasternack

Zeithistorische Selbstaufklärung Ein Handlungsmodell für die verstetigte Präsenz der Hochschulzeitgeschichte im Hochschulalltag

Hochschulforschung

Peter Lorson, Astrid Lubinski, Matthias Nickel & Marc Toebe

Studienerfolg - Was verstehen Hochschulen aus dem deutschsprachigen Raum darunter?

Werner Nienhüser

Ressourcenabhängigkeit und Hochschulräte. Eine empirische Analyse

Sigrid Blömeke & Olga Zlatkin-Troitschanskaia

Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor – Aufgaben und Herausforderungen des BMBF-Forschungsprogramms KoKoHs

Anne-Marie Lödermann & Katharina Scharrer

Aneignung beschäftigungsrelevanter Kompetenzen an der Universität – Bewertung aus Studierendensicht

Rezension

Helga Jung-Paarmann

Reformpädagogik in der Praxis – Geschichte des Bielefelder Oberstufen-Kollegs, Band 1 (1969-1982) (Wolff-Dietrich Webler)

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2011

Entwicklung, Gestaltung und Verwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Christoph Biester & Charlotte Wagner

Die Einheit von Forschung und Lehre in der W-Besoldung: Humboldtsche Ideale und die Stakeholder der Universität

Wolff-Dietrich Webler

Erfassung der Qualität der Lehre – Warum so viele Versuche scheitern

Organisations- und Managementforschung

Gerald Gaberscik, Hans Michael Muhr & Franz Stelzer

Balancetorte und Effizienzspinnne – ein Indikatorenset für Lehre, Forschung und Administration

Stefan Süß, Jost Sieweke & Bianca Köllner

Studienbelastung und gemeinnütziges Engagement

P-OE**Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

POE 4/2011

Kompetenzen nachhaltig sichern und transformieren
Personal- und Organisationsentwicklung zwischen aktiver Positionierung und systemischer Bescheidenheit

*Martin Mehrtens, Dieter Tappe/
Roswitha Katner*

Personal- und Organisationsentwicklung Im Kontext eines dynamischen Umfelds

Entwicklung erfordert Flexibilität und Stabilität Neue Steuerungs- und Lösungsmodelle

Bewegung verlangt nach Balance Das Verhältnis der Hochschulen zu ihren Instituten
Hochschulen zwischen Erkenntnisinteresse und Markt
Hochschulen zwischen Wissensproduktion und Kompetenzvermittlung

Systemische Bescheidenheit Nutzen, was da ist, um sich gemeinsam zu entwickeln

Mit dem Wissen von Heute die Fundamente für Morgen legen Sichern, was da ist

Rollenflexibilität und Gestaltungskompetenz Neue Herausforderungen für akademische Führungskräfte

Strategieprozess Strategien bedürfen der Profilierung und Positionierung

Die künftige Rolle der POE Die Herausforderungen

QiW**Qualität in der Wissenschaft**

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

QiW 4/2011

Diversität und Diversity Management: Neue Mode in der Hochschulentwicklung oder gesellschaftlicher Auftrag an die Hochschulen?

Qualitätsentwicklung/-politik

*Anette Schönborn &
Karl-Heinz Stammen*

Vielfalt als Potential. Heterogenität von Studierenden im Kontext von Qualitätsentwicklung an der Universität Duisburg-Essen

Magnus Müller & Sabine Bandelin
Neue studentische Zielgruppen durch Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen

Forschung über Qualität in der Wissenschaft

Christian Berthold, Andrea Güttner & Hannah Leichsenring
Diversität als Qualität der Hochschule

Anette Schönborn & Ursula M. Müller
Studierende mit Migrationshintergrund: ein Konstrukt mit unklarer Operationalisierung

René Krempkow & Ruth Kamm
Leistungsklassen oder „Added Value“? Zwei Ansätze zur Berücksichtigung unterschiedlicher Startbedingungen im Wettbewerb von Hochschulen

Tagungsberichte Anders messen. Diversity Monitoring für Hochschulen. Alternative Forms of Measuring. Diversity Monitoring at Higher Education Institutions. CHE Tagung am 28. und 29. November in Berlin

**Für weitere Informationen**

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

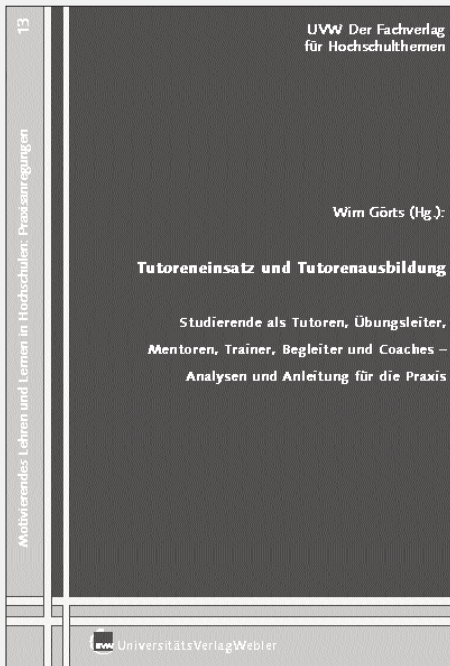
E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/ 923 610-12

Fax:
0521/ 923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

**Wim Görts (Hg.): Tutoreneinsatz und Tutorenausbildung
Studierende als Tutoren, Übungsleiter, Mentoren, Trainer, Begleiter und Coaches –
Analysen und Anleitung für die Praxis**



ISBN 3-937026-70-3, Bielefeld 2011,
247 Seiten, 27.90 Euro

Wie können Tutorien Lernen fördern? Im Mittelpunkt dieses Bandes stehen Konzepte für Tutorien, Übungen und andere Lehr- und Beratungssituationen, in denen Studierende andere Studierende begleiten. Die Akteure heißen Tutoren und Tutorinnen, aber manchmal auch - je nach Einsatzgebiet - Übungsleiter, Trainer, Coaches, Schreibbegleiter und Mentoren. Zehn Autorinnen und Autoren, allesamt wissenschaftlich Lehrende, zeigen, in welcher Art und Weise sie Studierende dabei unterstützen, einen eigenen Zugang zur Wissenschaft zu bekommen. Dieser Zugang bezieht sich z.T. auf ein Studium, das sich dem Diktat einer ausschließlichen Orientierung auf die (behaupteten) Bedürfnisse des Arbeitsmarktes entzieht.

Dabei werden studentische Tutoren hinzugezogen, die sorgfältig geschult sind. Besonderes Gewicht hat die Frage, wie die Tutoren eine gemeinsame Vertrauensbasis mit den Studierenden schaffen können, damit diese sich ermutigt fühlen, vorgegebene Studienmuster und -inhalte in Frage zu stellen, urteilsfähig zu werden und eigene Wege zu gehen.

Daneben geht es um die Feststellung des Erfolges von Tutorien, um Hindernisse und Grenzen sowie um Auswertungen, die es erlauben, auf eine Veränderung der Ausbildung zu schließen.

Lehrende, Tutorenausbilder, Bildungsexperten und Hochschuldidaktiker finden Analysen zu Zielen, Aufgabenbereichen und Arbeitsweisen von Tutoren und daraus entwickelte Schulungsprogramme für die Tutoren oder vorausgeschickt für eine Ausbildung der Ausbilder solcher Tutoren.

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen

**Judith Ricken (Hg.):
lehrreich – Ausgezeichnete Lehrideen zum Nachmachen**

„lehrreich“ – so hieß ein Wettbewerb um innovative Lehrideen, der im Wintersemester 2008/09 an der Ruhr-Universität Bochum durchgeführt wurde.

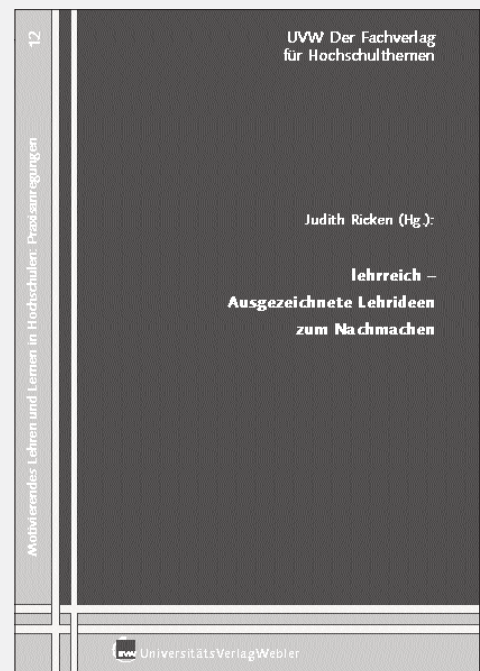
Lehrreich waren die in seinem Rahmen geförderten Projekte an der Ruhr-Universität, erdacht und umgesetzt von Projektgruppen aus Studierenden und Lehrenden.

Um die guten Ideen und gewonnenen Erfahrungen auch für andere nutzbar zu machen, werden sie in diesem Sammelband dokumentiert.

Mit Simulationspatienten üben, schlechte Nachrichten zu überbringen, in kleinen Teams frei, aber begleitet forschen oder mit einem Planungsbüro ein Gutachten für den Bau einer Straße anfertigen – diese und andere Ideen wurden durch die Wettbewerbsförderung umgesetzt.

Die Beiträge in diesem Sammelband beschreiben diese Projekte nicht nur, sie reflektieren auch den Projektverlauf und geben konkrete Hinweise, beispielsweise zu Besonderheiten der Methodik, Vorlaufzeiten, Zeitaufwand oder Kosten.

Denn Nachmachen ist ausdrücklich erwünscht!



ISBN 3-937026-71-1, Bielefeld 2011,
105 Seiten, 14.90 Euro

Bestellung - E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Reihe: Motivierendes Lehren und Lernen in Hochschulen: Praxisanregungen